

Iolanda Anunciação

**A COMPREENSÃO LEITORA EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE
ASPERGER – ESTUDO DE CASO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA

Área de especialização:

Desenvolvimento e Educação da Criança

2011

Iolanda Sofia Oliveira Anunciação

**A COMPREENSÃO LEITORA EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE ASPERGER -
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Temas de Psicologia, na área da Desenvolvimento e Educação da Criança, realizada sob orientação da Docente Doutora Teresa Leal.

2011

Resumo

A leitura é, hoje em dia, uma das competências basilares da vida de cada cidadão. Ler implica compreender, sendo este o nível mais complexo do processo de leitura.

Crianças com Síndrome de Asperger (S.A.) detêm na compreensão da leitura uma tarefa difícil, devido aos défices que perturbam a sua comunicação de uma maneira geral. Por vezes, apesar de uma leitura fluente não são capazes de captar toda a mensagem do texto (Antunes, 2009). Estas crianças tendem a concentrar-se nos detalhes e interpretar informações de forma fragmentada, o que dificulta a forma como vão perceber as intenções dos outros e ficam “presos” a um único modo de pensar e de agir (Quill, 2000 como referido por Gately, 2008).

A necessidade de compreensão destas dificuldades, aliada ao facto de haver uma escassez de estudos sobre a compreensão leitora em crianças com S.A., levou à definição dos objectivos deste estudo: (1) aprofundar o conhecimento acerca da compreensão leitora em crianças com S.A. e (2) desenvolver, implementar e avaliar actividades que promovam competências de compreensão leitora nestas crianças.

Participaram neste estudo três crianças, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade, leitores fluentes e diagnosticados com S.A..

As crianças foram avaliadas, antes da intervenção, com o Teste de Idade de Leitura (TIL, Sucena e Castro, 2008), as Matrizes Coloridas de Raven (Raven, 1956), os sub-testes da WISC III, *Informação*, *Semelhanças*, *Vocabulário*, *Compreensão* e *Disposição de Gravuras* (Wechsler, 2003) e a Prova de Compreensão Leitora (PROCOMLEI, Viana, Pereira e Teixeira, 2003).

Foi desenvolvido um conjunto de actividades para promover as competências de compreensão leitora, implementadas pela autora do estudo, em sessões individuais com cada um dos participantes. As actividades foram desenvolvidas de Janeiro a Maio de 2011, num total de 16 sessões.

No final da intervenção, as crianças foram, novamente, avaliadas com base no TIL e na prova da PROCOMLEI respeitante à compreensão de textos.

Os progressos observados a nível das crianças bem com os resultados da monitorização e avaliação da intervenção apontam para a adequação e eficácia das actividades desenvolvidas. No entanto, estes resultados deverão ser interpretados com cuidado, devido ao reduzido número de participantes.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger; Compreensão Leitora; Programa de Intervenção;

Abstract

Reading is, in these days, one of the basic skills of life for every citizen. To read implies understanding, which is the most complex level of the reading process.

Children with Asperger Syndrome (AS) retain in reading comprehension a difficult task, due to the deficits that disrupt their communication in general. Sometimes, despite a fluent reading they're not able to capture the entire text message (Attunes, 2009). These children tend to focus on the details and interpret information in a piecemeal manner, which difficult how they will realize the intentions of others and stay "stuck" to a single way of thinking and acting (Quill, 2000 as reported by Gately, 2008).

The need of understanding these difficulties, along with the fact that there's a shortage of studies on reading comprehension in children with AS, led to the definition of the objectives of this study: (1) to deepen the knowledge about reading comprehension in children with AS and (2) develop, implement and evaluate activities that promote reading comprehension skills in these children.

Three male children participated in this study, aged between 10 and 11 years old, fluent readers and diagnosed with AS.

The children were assessed before the intervention, with the *Teste de Idade de Leitura* (TIL, Sucena and Castro, 2008), Raven's Coloured Matrices (Raven, 1956), the subtests of the WISC III, Information, Similarities, Vocabulary, Understanding and Disposition of Prints (Wechsler, 2003) and *Prova de Compreensão Leitora* (PROCOMLEI, Viana, Pereira and Teixeira, 2003).

It was developed a set of activities to promote reading comprehension skills, implemented by the author of the study in individual sessions with each participant. The activities were developed from January 2011 to May 2011, in a total of 16 sessions.

At the end of the intervention, children were again assessed based on TIL and PROCOMLEI concerning the text comprehension.

The progress observed regarding the children as well as the results of monitoring and evaluating the intervention show the adequation and effectiveness of the activities. However, these results should be understood with caution due to the small number of participants.

Keywords: Asperger Syndrome; reading comprehension; Intervention

Résumé

La lecture est aujourd'hui une des compétences de base de la vie de chaque citoyen. Lire implique comprendre, ce qui représente le niveau le plus complexe du processus de lecture.

Pour les enfants atteints de Syndrome d'Asperger (S.A.), la compréhension de la lecture constitue une tâche difficile, en raison des déficits qui perturbent leur communication en général. Parfois, malgré une lecture fluide ne sont pas en mesure de saisir l'ensemble du message du texte (Antunes, 2009). Ces enfants ont tendance à se concentrer sur les détails et à interpréter l'information de façon fragmentaire, ce qui leur complique la compréhension des intentions des autres et les rend « prisonniers » d'une seule manière de penser et d'agir (Quill, 2000 tel que rapporté par Gately, 2008).

La nécessité de comprendre ces difficultés, associé au fait qu'il existe un manque d'études sur la compréhension en lecture chez les enfants atteints du S.A., conduit à la définition des objectifs de la présente étude: (1) approfondir les connaissances sur la compréhension en lecture chez les enfants atteints du S.A. et (2) développer, appliquer et évaluer des activités qui promeuvent des compétences de compréhension en lecture chez ces enfants.

Dans la présente étude ont participé trois enfants, du sexe masculin, d'âges compris entre les 10 et 11 ans, des lecteurs fluides et diagnostiqués avec AS.

Les enfants ont été évalués avant l'intervention, avec le *Teste de Idade de Leitura* (TIL, Sucena et Castro, 2008), les Matrices de Raven Coloriées (Raven, 1956), les sous-tests de la WISC *III*, Information, Similitudes, Vocabulaire, Compréhension et Dispositions des gravures (Wechsler, 2003) et la *Prova de Compreensão Leitora* (PROCOMLEI, Viana, Pereira et Teixeira, 2003).

Un ensemble d'activités a été développé, afin de promouvoir des compétences de compréhension de lecture, et mis en œuvre par l'auteur de la présente étude, pendant des séances individuelles avec chaque participant. Les activités ont été développées de Janvier à Mai 2011, en un total de 16 séances.

A la fin de l'intervention, les enfants ont à nouveau été évalués, Ayant pour base le TIL et l'épreuve PROCOMLEI relative à la compréhension de textes.

Les progrès réalisés par les enfants viennent, ainsi que les résultats de l'accompagnement et évaluation de l'intervention suggèrent l'utilité et l'efficacité des activités. Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec prudence en raison du faible nombre de participants.

Mots-clés: Syndrome d'Asperger ; la compréhension en lecture; Programme d'intervention.

Agradecimentos

À minha orientadora de mestrado, Professora Doutora Teresa Leal, pela liberdade de escolha do tema, pela compreensão de todas as minhas inquietudes, pela análise crítica e por todas as palavras, que me fizeram renascer, nos momentos de desânimo;

Ao Centro que me possibilitou acreditar no meu sonho;

Às crianças que fizeram parte deste estudo, pelos momentos divertidos que passámos juntos, pelas suas visões únicas do mundo, que me fizeram crescer e aprender;

Aos amigos do Mestrado em Temas de Psicologia, Desenvolvimento e Educação da Criança, pela relação única por todos criada, pelos momentos difíceis que ultrapassámos juntos e, sobretudo, pela vivacidade de cada encontro;

Aos verdadeiros amigos de sempre, pela paciência, durante estes dois anos, mas com quem sempre contei para desabafos, críticas e diversão;

À minha família, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões e acreditou que o sonho se havia de tornar realidade;

Ao Mário, pela paciência, pelo reconforto, pelo amor e simplesmente porque faz parte da minha vida.

Abreviaturas

P.E.A – Perturbação do Espectro do Autismo

S.A. – Síndrome de Asperger

TIL – Teste de Idade de Leitura

PROCOMLEI – Prova de Compreensão Leitora

Índice

Introdução.....	2
Capítulo I - Enquadramento Teórico	3
Perturbações do Espectro do Autismo e Teorias Explicativas.....	4
A Síndrome de Asperger.....	6
Compreensão Leitora	8
Factores implicados na compreensão da leitura	10
Etapas e estratégias de compreensão leitora	12
Perturbação do Espectro de Autismo e Compreensão Leitora:.....	13
Capítulo II - Programa de Intervenção	16
Enquadramento do programa de intervenção	17
Programa “Aspirando a compreensão leitora”	17
Estratégias desenvolvidas antes da leitura	20
Estratégias desenvolvidas durante a leitura.....	21
Estratégias desenvolvidas após a leitura	22
Capítulo III - Método	24
Planeamento do estudo	25
Participantes	25
Seleção da Amostra.....	26
Instrumentos	26
Procedimento.....	29
Capítulo IV – Resultados	31
Resultados da avaliação pré - programa.....	32
Resultados da avaliação pós – programa	34
Avaliação qualitativa do programa	35
Discussão de resultados	44
Considerações Finais	47
Referências Bibliográficas:.....	49

Introdução

Actualmente, as competências de compreensão de leitura são entendidas como janelas para o mundo, uma vez que a sociedade está cada vez mais marcada pela circulação de informação, bem como pela massificação do acesso às novas tecnologias de comunicação (Martins & Sá, 2008).

A linguagem escrita é um código importantíssimo no desenrolar da nossa vida quotidiana. Saber ler e compreender o texto lido é alargar as nossas vivências para além das nossas próprias experiências.

As crianças com Síndrome de Asperger (S.A.) detêm na compreensão da leitura uma tarefa difícil, devido aos défices que perturbam a comunicação de uma maneira geral. Por vezes, apesar de uma leitura fluente, não são capazes de captar toda a mensagem do texto (Antunes, 2009). Estas crianças tendem a concentrar-se nos detalhes e interpretar informações de forma fragmentada, o que dificulta a forma como vão perceber as intenções dos outros e ficam “presos” a um único modo de pensar e de agir (Quill, 2000 como referido por Gately, 2008).

Tendo trabalhado, nos últimos anos, com crianças com estas características, despertou em mim uma curiosidade de conhecer o seu mundo melhor. Esta curiosidade, aliada ao facto de haver uma escassez de estudos sobre a compreensão leitora em crianças com S.A., levou à definição dos objectivos deste estudo. Assim o presente estudo pretende (1) aprofundar o conhecimento acerca da compreensão leitora em crianças com S.A.; e (2) desenvolver, implementar e avaliar actividades que promovam competências de compreensão leitora nestas crianças.

A dissertação inicia-se com um enquadramento teórico, fazendo uma revisão da literatura acerca das Perturbações do Espectro do Autismo (P.E.A.) e da S.A. bem como uma abordagem de compreensão leitora e aos factores que a influenciam. Posteriormente, no Capítulo II, apresenta-se o programa de intervenção, onde são explorados os seus principais pressupostos e as actividades e estratégias que dele fazem parte. No capítulo III, são discutidos os procedimentos metodológicos do estudo e por fim, no capítulo IV, apresentam-se os resultados do programa bem como a discussão destes.

O final da dissertação é marcada pelas considerações finais, onde se ressaltam as limitações do estudo e as implicações para futuras investigações.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Perturbações do Espectro do Autismo e Teorias Explicativas

Quando em 1943, Leo Kanner caracterizou 11 crianças com características semelhantes, possuindo uma síndrome nunca antes descrita (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003), estava longe de se imaginar que fosse tão relevante para a descoberta do autismo, e, conseqüentemente, para a intervenção nos inúmeros participantes que comportavam essas características. As crianças que Kanner caracterizou tinham em comum uma aparência física normal, a incapacidade de se relacionarem com outras pessoas, dificuldade em veicular uma linguagem com significado, boas potencialidades cognitivas, excelente memória e um grande interesse por números e letras (Ozonoff *et al.*, 2003). Kanner denominou estas crianças como detendo um “autismo infantil”, no seu artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Hewitt, 2006).

Na mesma época, em 1944, Hans Asperger publicou, também, um trabalho intitulado “Autistic Psychology in Childhood”, onde falava de rapazes com dificuldades a nível da interacção social, mas com um quociente de inteligência acima da média (Hewitt, 2005). A diferença entre os estudos de Kanner e Asperger era que no grupo que Asperger observou, estes tinham a capacidade de falar fluentemente, embora com falta de compreensão (Hewitt, 2006).

Contudo, foram os estudos de Kanner que dominaram todas as concepções acerca do autismo, e que marcam os critérios de diagnóstico que o definem (Attwood, 2007), sendo estes um défice qualitativo na interacção social, défices a nível da comunicação e padrões de comportamento, interesses e actividades restritos, repetitivos e estereotipados (American Psychiatric Association, 2002).

Mais tarde, Lorna Wing e Gould, em 1979 (Ozonoff, *et al.*, 2003), publicaram um estudo onde referem as três grandes áreas de incapacidades, ficando estas áreas conhecidas pela Tríade de Wing. Esta tríade contempla dificuldades ao nível da interacção social, da comunicação e da imaginação, sendo que estes défices acompanham-se de comportamentos repetitivos, restritos e estereotipados. A teoria de Wing marca a definição e a conceptualização de autismo, salientando diferenças entre várias crianças, sendo que algumas possuíam características clássicas (presentes da definição de Kanner), mas desenvolviam, ao longo do tempo, competências de fluência do discurso e de socialização (Attwood, 2007). Desta forma, defende-se que o autismo tenha por base um *continuum*, por isso, actualmente, denomina-se de Perturbação do Espectro do Autismo (P.E.A.), dado que são díspares as

características que cada criança pode apresentar, sem existir uma linearidade de manifestações.

Existem três teorias explicativas, nas quais a comunidade científica encontra, actualmente, fundamentos para justificar alguns défices apresentados pelas pessoas com esta perturbação. Estas dizem respeito ao seu funcionamento cognitivo, sendo elas: a Teoria da Mente, a Teoria da Coerência Central e a Teoria do Funcionamento Executivo.

As crianças com P.E.A. apresentam uma fraca capacidade na consciencialização do seu pensamento, e, também, do pensamento do outro. Além disso, demonstram dificuldades em perspectivar o que o outro pensa, e sente acerca da sua pessoa. Esta capacidade condiciona a interacção e compreensão social das crianças que possuem P.E.A. (Cumine, Leach, & Stevenson, 2006). Em 1985, Baron-Cohen, Leslie e Frith propuseram a hipótese de que as pessoas com P.E.A. tivessem um défice de Teoria da Mente. Esta teoria define-se como a capacidade para atribuir estados mentais (pensamentos, sentimentos, crenças) a si e aos outros, bem como prever e explicar o pensamento e o comportamento dos outros por referência a esses estados mentais. Esta capacidade, em crianças com desenvolvimento típico, estará adquirida por volta dos 4 anos. Baron-Cohen, em 1990, refere, mesmo, que esta população possui uma “cegueira mental”, manifestando comportamentos inadequados à interacção social (Baron-Cohen, 1990). A “cegueira mental” irá ter repercussões a nível da empatia, relações interpessoais, da partilha de atenção e da aprendizagem das regras sociais, o que dificultará o desenvolvimento social, imaginário e comunicativo das crianças com P.E.A.

A Teoria da Coerência Central refere-se a um estilo de processamento de informação, em que os participantes têm tendência para processar as informações dentro de um contexto global. As crianças com P.E.A. detêm um défice a este nível, dado que não possuem formas de dar coerência a um largo leque de estímulos e generalizá-los dentro de um contexto, o mais amplo possível. Frith (2003) descreve a coerência central como a capacidade para reunir as informações, de forma a construir um significado ultrapasse o contexto. Assim, crianças com P.E.A. têm uma fraca capacidade de processamento global da informação, bem como um défice na contextualização dos significados. Por conseguinte, elas são incapazes de extrair o significado e as ideias das informações que apreendem e integrá-los de forma coerente, uma vez que não são capazes de ver o todo, focando-se muitas vezes em pormenores e detalhes superficiais.

A Teoria das Funções Executivas engloba uma vasta gama de faculdades mentais de ordem superior, necessárias ao participante para este trabalhar em busca de um objectivo, que não pode ser atingido no imediato. Essas faculdades englobam a motivação, focalização da atenção, flexibilidade cognitiva, integração de detalhes num todo coerente, planeamento, organização e sequenciação do tempo (Almeida, Abreu, Lobo, Miguel, Oliveira, 2007). Estas faculdades são estruturadas no lobo pré-frontal do cérebro. Ozonoff (1995 como referido por Cumine et al., 2006) refere que o défice no funcionamento executivo deverá ser o défice central do autismo, uma vez que existem semelhanças entre o comportamento de participantes com disfunção cortical pré-frontal e os que possuem P.E.A.. Esta população tem uma grande dificuldade a nível do funcionamento executivo, o que se reflecte nos vários contextos da sua vida, através dos seus comportamentos inflexíveis e impulsivos (Bosa, 2001). Esta é uma perspectiva ainda com muito para aprofundar, pois relaciona-se com as outras teorias antes apresentadas e completa aspectos por estas explicados.

A Síndrome de Asperger

Lorna Wing foi a primeira pessoa a usar o termo “Síndrome de Asperger”, em 1981 (Attwood, 2007), definindo como características chave deste síndrome “*ausência de empatia, interacção ingénua, inadequada e unilateral, reduzida capacidade para estabelecer amizades, discurso formal e repetitivo, comunicação verbal pobre, interesse consistente por determinado assunto, fraca coordenação motora e posturas corporais estranhas ou desajeitadas*” (Attwood, 2007, p. 23).

Actualmente, a Síndrome de Asperger (S.A.) é incluída nas Perturbações do Espectro do Autismo, possuindo vários critérios de diagnóstico específicos (Gillberg & Gillberg, 1989, Szatmari, Bremner & Nagy, 1989, DSM – IV, 1994, CID-10, 1993). Embora cientes da existência de vários critérios de diagnóstico e da polémica acerca da inclusão ou não da S.A. nas P.E.A., neste estudo ir-se-ão desenvolver as características propostas por Tony Attwood (2007), que focam as áreas presentes em todos os critérios de diagnóstico: o comportamento social, a linguagem, os interesses e rotinas e, finalmente, a cognição.

A inadaptação ao contexto social em que se insere é uma das principais características da S.A.. A criança com S.A., sentindo-se bem sozinha, “*não parece motivada para brincar com crianças da sua idade, nem sabe o que fazer para entrar em sintonia com os seus pares*” (Attwood, 2007, p. 39). Esta inadaptação relaciona-se

com o facto de, muitas vezes, as crianças com esta síndrome, quererem manter o controlo das actividades, impondo o seu ponto de vista, não detendo a capacidade de conjugar os interesses do seu pensamento com o dos outros.

As regras de comportamento social parecem ser outro obstáculo. Estas crianças fazem comentários, que embora verdadeiros, são socialmente inaceitáveis. Quando conhecem as regras de conduta de determinado contexto, tornam-se cumpridores exemplares das mesmas, culpando, de imediato, o colega que quebra as regras, todavia sem qualquer intenção de o “acusar” (Attwood, 2007). As crianças com S.A. são impulsivas, podendo até parecer mal-educadas, já que dizem a primeira coisa que lhes ocorre, sem pensar nas consequências.

Torna-se, então, necessário trabalhar as diferentes competências sociais com estas crianças, os modos de relacionamento com os outros (formal e informal) e potenciar amizades.

No que respeita à linguagem, as crianças com S.A., apesar de poderem ter um pequeno atraso no desenvolvimento da fala, conseguem alcançar uma linguagem fluente, assim que atingem os cinco anos (Eisenmajer, Prior, Leekman, Wing, Gould, Welham & Ong, 1996 como referido por Attwood, 2007).

Os maiores problemas destas crianças, a nível da linguagem encontram-se ao nível da pragmática (o uso da linguagem em contexto), da semântica (compreensão e criação de significados) e da prosódia (entoação dada ao discurso). Contudo, utilizam um discurso formal e fluente, com vocabulário rebuscado, usando um discurso repetido, muitas vezes decorado, e, acima de tudo, sobre assuntos de forte interesse para estes, mesmo que os outros não saibam nada acerca disso.

Outra característica ao nível da linguagem diz respeito à interpretação literal do que lhes é dito, o que torna a aprendizagem de expressões idiomáticas e metáforas complexa para estas crianças (Attwood, 2007).

As crianças com S.A. têm interesses singulares e muito específicos. Os transportes e os dinossauros são alguns dos exemplos de interesses que estas possuem. Conseguem deter um conhecimento enciclopédico (Attwood, 2007) acerca do seu tema de interesse, fazendo perguntas a tudo e a todos para o conhecer em pormenor.

Além disto, as rotinas fornecem estabilidade e ordem ao dia-a-dia das crianças com S.A. e, muitas vezes, reduzem a ansiedade que o inesperado lhes possa causar (Attwood, 2007). Assim sendo, torna-se necessário que as suas rotinas sejam elaboradas e cumpridas de forma estruturada e sequencial.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo são inúmeras as particularidades que estas crianças possuem. Aos quatro anos, as crianças com desenvolvimento típico compreendem que as outras pessoas possuem pensamentos, crenças e sentimentos próprios. Conseguem atribuir estes pensamentos a si e aos outros, bem como prever e explicar o pensamento e o comportamento dos outros por referência a esses estados mentais. As crianças com P.E.A. não possuem esta capacidade, tendo dificuldade em representar os diferentes estados. Este défice dificulta as relações e as interações sociais destas crianças, sendo necessário incentivos para que a criança com S.A. pense sobre os acontecimentos, consiga pensar antes de falar, de agir e de reflectir sobre a perspectiva do outro (Attwood, 2007).

Ao nível da literacia, segundo Tony Attwood (2007, p. 130), “*um número significativo de crianças com SA tende a estar nos extremos das capacidades nas áreas de leitura, da ortografia e na numeracia*”. Contudo, no que respeita à leitura, trata-se, muitas vezes de casos de hiperlexia, onde existe uma grande facilidade de reconhecimento das palavras, contrapondo a uma compreensão extremamente pobre do seu significado em contexto (Attwood, 2007). Visto isto, fazem interpretações muito literais, utilizando uma linguagem elaborada, passando a imagem de que compreenderam o sentido, uma vez que têm uma enorme capacidade de repetição (Teles, 2007).

Compreensão Leitora

A linguagem é um meio complexo de comunicação. É, de igual modo, um sistema simbólico uma vez que as palavras, e as suas partes integrantes, são unidas por um significado, compreendido pelos que utilizam essa linguagem.

A linguagem não possui apenas uma vertente verbal, mas, também, um código escrito. A linguagem verbal é adquirida e desenvolvida com base nas interações sociais que a criança estabelece no início do seu desenvolvimento. Por outro lado, a vertente escrita da linguagem exige uma aprendizagem formal, cabendo à escola um papel preponderante nesta tarefa (Sim-Sim, 2007). A leitura deverá ser encarada como “*um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer activo, participante e útil à sociedade*” (Santos, 2000 p. 22). Assim, é imprescindível motivar as crianças para esta aprendizagem, de forma que estas percebam a sua importância, não a curto mas a longo prazo.

Existem vários modelos explicativos da aprendizagem da leitura, dos quais se salientam: os modelos descendentes, ascendentes e de dupla via. Estes três modelos

permitem conhecer as operações cognitivas envolvidas no acto de ler, isto é, a forma como a informação escrita é retirada e transformada em sentido pelos leitores. De acordo com Sucena e Castro (2008), os modelos descendentes são aqueles em que o processamento da informação é guiado pelo conhecimento prévio e pelas expectativas que o participante já possui. Por consequência, a compreensão da leitura é marcada pelo domínio linguístico e pelo conhecimento acerca do tema que o participante possui (Sim-Sim, 2006). Assim, o participante procura o significado do texto conjugando os seus conhecimentos prévios e a informação disponível, através da sua percepção visual, fazendo antecipações que depois confirma.

Por outro lado, os modelos ascendentes dizem respeito ao facto de serem as características dos estímulos a determinar com o processamento da informação (Sucena & Castro, 2008). Segundo esta perspectiva, *“a leitura é entendida como a capacidade de transformar uma mensagem escrita no seu equivalente oral, de forma a atingir a compreensão da mensagem escrita”* (Sim-Sim, 2006, p. 38), ou seja a correspondência grafema-fonema, sem se ter em conta as experiências do leitor bem como o contexto.

O modelo da dupla via tem em conta os dois outros modelos, defendendo uma ligação paralela entre estes, isto é, o acto de ler pressupõe a utilização tanto das estratégias dos modelos ascendente como das do modelo descendente, em função do texto que estão a ler. Segundo Sucena e Castro (2008), o modelo da dupla via processa-se de acordo com dois mecanismos: a via lexical e a via fonológica. A via lexical contempla o reconhecimento visual da palavra e o código semântico desta para originar a sua pronunciação, por seu turno a via fonológica baseia-se na conversão grafema-fonema. De acordo com este modelo, os leitores utilizam a percepção visual para identificar palavras familiares e a conversão grafema-fonema para identificar as palavras desconhecidas para o leitor (Sucena & Castro, 2008). É com base neste modelo de leitura que se presume que a compreensão *“é gerada pelo leitor, sob o controle do estímulo impresso”* (Viana & Teixeira, 2002, p. 16).

Segundo Santos (2000) existem dois níveis nesse processo: a leitura elementar, isto é, a descodificação e a leitura de compreensão. O primeiro nível, de descodificação, refere-se ao período de reconhecimento e distinção dos grafemas, da sua transformação em fonema e da composição da palavra. O nível da compreensão dá seguimento a este processo, interpretando o sentido das palavras e frases, onde se exige a compreensão do significado do texto na sua integridade, num dado contexto.

A compreensão da leitura é o processo que extrai e constrói significado através da interacção e o envolvimento com o código escrito (Snow, 2002).

A compreensão da leitura é, então, um processo de construção activo de significado de um texto, processo esse onde o leitor tem um papel fundamental de criador e construtor de significados, onde existe uma interacção entre o leitor e o texto, e o texto e o leitor (Sim-Sim, 2006). Esta interacção é tanto ou mais eficaz se o leitor dispuser de estratégias cognitivas que lhe permitam usar estratégias de compreensão como: conhecer previamente a temática, antecipar o conteúdo e, com base nesse conhecimento, acomodar a nova informação, reflectindo sobre a mesma (Sim-Sim, 2006).

Um leitor fluente é aquele que, autonomamente, se relaciona com o texto e que autoregula a sua compreensão (Sim-Sim, 2006). A compreensão da leitura faz com que se adquiram competências para que esta seja fluente, precisa, rápida e expressiva (Sim-Sim, 2007). Contudo, é necessário ressaltar o dinamismo do processo da leitura, onde a decodificação e a compreensão se (inter)relacionam e onde a compreensão leitora acarreta consigo a relação de vários factores.

Factores implicados na compreensão da leitura

A compreensão da leitura é o resultado da interacção entre o texto, o leitor e o contexto (Giasson, 1993).

O texto acarreta vários aspectos que influenciam a sua compreensão. As representações que o leitor tem sobre o texto que lê são importantes para o processo de compreensão (Snow, 2002). Estas representações têm em conta tanto a mensagem literal que o texto pretende passar, bem como o significado que o leitor retira do que lê.

Segundo Snow (2002), a facilidade da leitura de um texto depende da relação entre o texto, o conhecimento e as capacidades do leitor e as actividades propostas para a leitura.

Para além disto, o texto acarreta uma estrutura, conteúdo, sintaxe e vocabulário. A estrutura do texto contempla a forma como a informação se relaciona e como está organizada, o que resulta da intenção do autor. Existem vários tipos de texto com diferentes estruturas. Outro componente ligado ao texto é o conteúdo, referindo-se à informação que o texto contém. Assim, para que a nova informação seja acomodada é importante considerar os conhecimentos e as vivências prévias que cada leitor possui (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, *et al*, 2010). A sintaxe e o vocabulário são, de igual forma, factores adjacentes à

compreensão de um texto. Deveremos ter em atenção o tipo de vocabulário e de construção frásica utilizada, pois estes poderão constituir-se obstáculos à compreensão. Assim sendo, deveremos ter em atenção o vocabulário utilizado, para, se este não fizer parte do léxico dos leitores, ser antecipado, em forma de pesquisa ou de pistas contextuais (Viana *et al*, 2010).

Outro factor que interfere na compreensão de um texto é o próprio leitor. O leitor tem uma complexidade de capacidades que necessita para compreender. Estas capacidades dizem respeito a aptidões cognitivas, como a atenção e a memória, motivação e os seus objectivos para realizar a leitura de um texto (Snow, 2002). Para além destas capacidades, o leitor implica-se no processo de compreensão de um texto devido à sua fluência leitora, dado que quanto mais rápida for a sua descodificação, menor dificuldades irá ter na compreensão. De acordo com Snow (2002), a fluência é tanto um preditor como uma consequência da compreensão da leitura, pois a fluência e a expressividade da leitura depende da sua compreensão. Por outro lado, a rápida descodificação bem como percepção da análise sintáctica do texto facilitam a compreensão do que está a ser lido.

Também o vocabulário que o leitor possui, contribui para uma boa apreensão da informação. Quanto mais léxico o leitor possuir, melhor vai ser a sua compreensão do texto que lhe é apresentado, uma vez que o conhecimento da língua pressupõe uma maior facilidade em decifrar e compreender o sentido das palavras e as relações existentes entre elas, num texto (Giasson, 1993).

Para além destas capacidades ligadas à leitura, o leitor intervém na compreensão do que lê, através dos seus conhecimentos e atitudes, bem como dos processos de leitura que utiliza. Quando lê, o leitor activa o conjunto dos seus conhecimentos, vivências e interesses para compreender esse mesmo texto. Ao activar o seu conhecimento prévio, o leitor é capaz de assimilar e representar a informação nova, de acordo com os conhecimentos que já possui (Lencastre, 2003).

Por último, o contexto é, também, determinante na compreensão leitora. O contexto determina o objectivo da leitura e estar consciente deste é essencial para efectuar uma boa compreensão. O ambiente em que determinado texto é lido tem condições psicológicas, sociais e físicas, que delimitam o processo de compreensão.

As condições psicológicas influenciam o tipo de leitura uma vez que circunscreve a implicação de cada leitor na tarefa, o seu objectivo de leitura e, também, o interesse por um livro, em particular. No que respeita às condições físicas, fala-se do tempo disponível, do lugar onde se pratica a leitura, os ruídos existentes, isto é, todas os estados que interferem no acto de ler.

Por fim das condições ambientais salienta-se o conforto, o tempo disponível, a hora do dia, a temperatura ou o espaço (biblioteca, escola, estação de caminho de ferro, sofá, banco de jardim...), o que dita uma maior ou menor disponibilidade mental para a leitura.

Para além destes três factores, leitor, texto e contexto, Snow (2002) evidencia a existência de um quarto factor: a actividade de leitura. Para a autora, a actividade de leitura pressupõe que o leitor conheça o objectivo da mesma, assim como as consequências da actividade, isto é, aquilo que o leitor ganhará com a leitura. Desta forma, parece relevante consciencializar os leitores para o objectivo da leitura, para que estes se impliquem na actividade.

Assim, podemos concluir que *“o acto de ler é, primeiramente, um encontro entre um leitor particular e um texto particular, num tempo e num espaço particulares”* (Appleyard, 1990 como referido por Santos, 2000, p. 36).

Etapas e estratégias de compreensão leitora

Na compreensão da leitura ressaltam-se várias etapas de desenvolvimento para que esta adquira um nível de complexidade maior. Sim-Sim (1995) refere duas fases de desempenho a nível da compreensão: a extracção de significado de palavras e frases e a compreensão de pequenas histórias ou textos informativos.

Na primeira fase, o leitor desempenha um papel de tradutor, isto é, efectua a descodificação dos sinais gráficos para sons, o que propicia o acesso ao significado da palavra, tendo em conta a estrutura da frase. Esta descodificação exige um elevado nível de fluência, ou seja, uma leitura com precisão, automatismo e rapidez, centrada na capacidade de atenção do indivíduo. A descodificação permite compreender o significado de pequenas palavras e frases, maioritariamente, de cariz literal.

A fase da compreensão de histórias e textos informativos remete para a capacidade de extrair, memorizar e relacionar a informação proveniente dos mesmos. A compreensão é uma *“reconstrução do significado do texto a partir das pistas nele contidas”* (Sim-Sim, 1995, p. 214). Esta reconstrução inicia-se com a identificação do significado de cada palavra em contexto, enquadrando-as num fio condutor (a história), para poder identificar as ideias principais desta, ordená-las e compreender o conteúdo do texto, com base no seu conhecimento. A compreensão de um texto é o aspecto basilar do gosto pela leitura, pois *“quanto maior for a nossa capacidade de*

compreensão de um texto, maior será o desejo de entrar nele” (Sim-Sim, 1995, p. 217).

O leitor, como construtor activo de significados de um texto, deverá utilizar estratégias para melhor compreender o que o texto lhe quer transmitir. Assim sendo, Gonçalves (2008) enumera cinco estratégias de compreensão leitora: determinar as ideias principais do texto; sumarizar a informação contida no texto; efectuar inferências sobre o texto; gerar questões sobre os conteúdos do texto e, por fim, monitorizar a compreensão.

Ao determinar as ideias principais de um texto, o leitor estará a diferenciar os aspectos mais relevantes dos pormenores que o mesmo texto acarreta, assim sendo estará a seleccionar a informação que, para ele, se torna mais pertinente para a sua compreensão. Desta forma, vai assimilar, com mais facilidade, essa informação e acomodá-la no conhecimento já existente.

A fase da sumarização da informação consiste na elaboração de um novo texto, lógico e coeso, onde o leitor cria uma nova estrutura textual, ressaltando as relações entre as ideias do texto e sendo coerente com o original.

Ao efectuar inferências sobre um determinado texto, é possível entrar na sua compreensão aprofundada, uma vez que se podem relacionar as novas informações com o que já se conhece do assunto e dar-lhe uma perspectiva pessoal, evocando os valores, opiniões e emoções de cada leitor.

Estas inferências poderão gerar o aparecimento de questões sobre o texto, perspectivando uma fase de questionamento e de reflexão sobre o conteúdo do mesmo, o que levará à última estratégia da compreensão leitora: a monitorização da compreensão.

Nesta última e complexa fase, o leitor deverá ser capaz de “pensar sobre o pensar”. Terá de deter a capacidade de encontrar incoerências textuais e saber como resolvê-las, isto é, encontrar estratégias compensatórias de compreensão, por exemplo, através da procura de uma maior quantidade de informação sobre a temática, de forma a compreender melhor as relações existentes entre conceitos.

Perturbação do Espectro de Autismo e Compreensão Leitora

A comunicação é um dos problemas mais significativos das pessoas com P.E.A.. A incapacidade para interpretar e usar a comunicação é, frequentemente, enfrentada pelas pessoas com esta perturbação. Assim, esta capacidade torna-se um

desafio constante, dado que estes não detêm intencionalidade comunicativa. O objectivo da comunicação é transmitir uma mensagem, porém mais importante que a mensagem em si é o porquê de a transmitirmos. Esta transmissão intencional não se verifica em crianças com P.E.A., o que se repercute a vários níveis, quer no que respeita à comunicação verbal como à não-verbal (Frith 2003).

A dificuldade comunicativa reflecte-se, obrigatoriamente, a nível da linguagem. A linguagem engloba várias competências, como a fonológica, sintáctica, semântica e a pragmática. Esta última é a competência mais difícil de aprender por crianças com P.E.A., pois obriga a usar a linguagem como veículo comunicativo (Frith 2003). A construção do significado das palavras, em crianças com P.E.A., ocorre de forma literal, não percebendo o duplo sentido que cada palavra poderá conter.

Uma vez que a leitura é um processo que envolve competências cognitivas, linguísticas e sociais, pessoas com P.E.A. apresentam dificuldades no processo de leitura e de compreensão leitora.

Segundo Frith e Snowling (1983; 1986 como referido por Cronin, 2008), as crianças com P.E.A., apesar de não compreenderem um determinado texto que estejam a ler, tendem a não interromper o seu processo de leitura, o que torna evidente a sua dificuldade em entender o desenvolvimento do texto.

A área forte das crianças com P.E.A. é a memória visual, o que leva a que identifiquem muito rapidamente as palavras escritas, mesmo que não as compreendam. Visto as crianças com S.A. possuírem melhores competências de decodificação, destacam-se das restantes crianças com P.E.A., no que respeita à fluência da sua leitura. Assim, o quadro da hiperlexia torna-se mais frequente em crianças com esta síndrome, sendo que estas decodificam e compreendem informações factuais, mas não conseguem fazer inferências (Whalon, 2004).

Wahlberg e Magliano (2004 como referido por Cronin, 2008) referem que crianças com P.E.A. têm mais dificuldades em lidar com conceitos abstractos do que concretos, e quando lêem um texto que implique um elevado nível de abstracção, tendem a construir interpretações falsas e descontextualizadas. Este facto poderá ser influenciado pelo uso de frases longas e complexas, que exijam o recurso a inferências e ao conhecimento prévio. Outra dificuldade vivenciada por estas crianças prende-se com dificuldades em estabelecer relações contextuais, especificamente em relacionar personagens com acontecimentos (Tager-Flusberg, 1981 como referido por Cronin, 2008).

Crianças com P.E.A. não extraem informação significativa do seu quotidiano, logo não há uma base para a aquisição de palavras que representem, simbolicamente, essa vivência (Cronin, 2008).

Sendo a pragmática o reflexo social da linguagem torna-se evidente que, de acordo com o seu diagnóstico, as crianças com P.E.A. demonstrem dificuldades na sua utilização. De acordo com O'Connor e Klein (2004 *in* Cronin, 2008), estas crianças não detectam nem compreendem referências anafóricas, num texto, isto é, referências que dão informação concreta acerca de elementos narrados anteriormente.

Chiang & Lin (2007) referem que crianças com P.E.A. conseguem adquirir competências de compreensão leitora, desde que o método utilizado seja monitorizado e baseado numa aprendizagem cooperativa. Os autores mencionam algumas estratégias base para que esta competência seja adquirida com sucesso: organizadores gráficos e semânticos, recurso à estruturação de uma história, responder a perguntas acerca do texto, generalização dos conteúdos da história para a vida das crianças, sumarização das informações do texto e o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora.

Gately (2008) apresenta uma série de estratégias a serem trabalhadas no ensino explícito de compreensão leitora, para crianças com P.E.A.. No entanto, estas estratégias serão desenvolvidas no capítulo seguinte, na descrição do programa de intervenção.

A revisão da literatura sobre competências de compreensão leitora em crianças com P.E.A salienta a falta de investigação sobre a aprendizagem da leitura em crianças com S.A., especificamente (Chiang & Lin, 2007). Chiang e Lin (2007) preconizam a necessidade de futuras investigações que identifiquem métodos para promover a compreensão leitora em crianças com S.A..

O estudo que se segue pretende assim contribuir para o conhecimento acerca da compreensão leitora em crianças com S.A. através da elaboração e da implementação de um conjunto de actividades que promovam competências de compreensão leitora nestas crianças.

Capítulo II - Programa de Intervenção

Enquadramento do programa de intervenção

Actualmente, as competências de compreensão de leitura são entendidas como janelas para o mundo, uma vez que a sociedade está cada vez mais marcada pela circulação de informação, bem como pela massificação do acesso às novas tecnologias de comunicação (Martins & Sá, 2008).

A linguagem escrita é um código importantíssimo no desenrolar da nossa vida quotidiana. Saber ler e compreender o texto lido é alargar as nossas vivências para além das nossas próprias experiências.

As crianças com Síndrome de Asperger (SA) detêm na compreensão da leitura uma tarefa difícil, devido aos défices que perturbam a comunicação de uma maneira geral. Por vezes, apesar de uma leitura fluente, não são capazes de captar toda a mensagem do texto (Antunes, 2009). Segundo Quill (2000 *in* Gately, 2008) estas crianças tendem a concentrar-se nos detalhes e interpretar informações de forma fragmentada, o que dificulta a forma como vão perceber as intenções dos outros.

É, então, com base nestes princípios que se pretende focalizar o estudo, tendo como objectivos: (1) aprofundar o conhecimento acerca da compreensão leitora em crianças com S.A. e (2) desenvolver, implementar e avaliar actividades que promovam competências de compreensão leitora nestas crianças.

Tendo em conta estes objectivos, foi elaborado um programa de intervenção ao nível dos processos de compreensão leitora destinado a crianças com S.A..

Programa “Aspirando a compreensão leitora”

O ensino explícito de competências de compreensão leitora em crianças com Síndrome de Asperger acarreta o planeamento de estratégias específicas tanto à população-alvo, bem como ao tipo de texto que se está a trabalhar. Desta forma, baseamo-nos nas estratégias propostas por Gately (2008), para crianças com esta problemática e com défices ao nível da compreensão leitora.

Gately (2008) refere que crianças com Síndrome de Asperger têm défices de linguagem e de cognição social, o que dificulta, por um lado, a sua interpretação e nomeação de emoções e, por outro, a integração de toda a comunicação, com vista a adquirir o significado das situações do quotidiano. Refere ainda que, nessas situações, é muito importante que estas crianças consigam compreender e interpretar todos os

estímulos, para, mais tarde, facilitar a generalização dessa compreensão nos textos narrativos (Gately, 2008).

A compreensão leitora, de textos narrativos bem como de qualquer outro tipo, pressupõe o papel activo do leitor na construção de significado. Gill (2008) propõe uma matriz que orienta os professores nas suas práticas de instrução da compreensão. A matriz de Gill (2008) contempla actividades a serem desenvolvidas antes, durante e após a leitura de modo a ajudar a criança a compreender o que lê e a usar várias estratégias de compreensão.

O programa aqui apresentado tem como base a articulação da teoria de Gill (2008), ao nível do uso da matriz de compreensão leitora, e dos contributos de Gately (2008), ao nível do desenho de diversas estratégias de compreensão leitora para crianças com PEA.

Com base em linhas gerais previamente delineadas, este programa foi operacionalizado ao longo das sessões, de acordo com as dificuldades e necessidades dos participantes. Os objectivos iniciais d programa, demasiado ambiciosos, tiveram de ser ajustados às necessidades dos participantes. Optou-se por trabalhar aquelas competências que pudessem constituir instrumentos úteis para que estas crianças alcançassem uma melhor compreensão dos textos lidos. Assim sendo, os objectivos do programa de intervenção são:

- Desenvolver nas crianças a capacidade de aceder ao conhecimento prévio;
- Desenvolver a capacidade monitorização da compreensão, ao longo do processo de leitura;
- Estimular nas crianças a capacidade de identificar as dificuldades de compreensão que surjam ao longo do texto;
- Desenvolver nas crianças a capacidade de distinguir a informação essencial da acessória;
- Desenvolver a capacidade de sintetizar e organizar a informação, à medida que o texto é lido;
- Desenvolver a capacidade de recontar o texto, com coerência e lógica;
- Desenvolver estratégias de questionamento acerca da temática.

O programa foi implementado em 16 sessões, entre Janeiro e Maio de 2011, tendo as sessões uma periodicidade semanal (de acordo com a disponibilidade dos

participantes) e tendo cada uma a duração de 60 minutos. As sessões foram implementadas pela autora do estudo em sessões individuais.

Gately (2008) desenvolveu uma série de estratégias que permitem que crianças com Síndrome de Asperger consigam, mais facilmente, desenvolver competências de compreensão da leitura, estratégias que se irá privilegiar no desenrolar das actividades. Ao mesmo tempo terá de se ter em atenção as características das crianças, estar atentos a estas e saber de que forma as poderemos estimular com vista ao nosso objectivo.

Desenvolveu-se um trabalho intensivo ao longo de toda a actividade da leitura, recorrendo a diferentes estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura. As actividades eram estruturadas de forma a aumentar a previsibilidade das tarefas, reduzir a ansiedade por parte dos participantes e, consecutivamente, desenvolver a motivação e o sucesso destes.

No quadro I é apresentada a estruturação das estratégias, de acordo com momento em que estas têm que ser desenvolvidas. Estas estratégias foram pensadas a partir da literatura no que concerne às estratégias de compreensão leitora, bem como às especificidades das crianças com S.A..

Quadro III – *Guião das estratégias utilizadas no programa de intervenção*

	Estratégias
Antes da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o objectivo da leitura; • Aceder ao conhecimento prévio; • Realizar uma discussão acerca da temática; • Efectuar um brainstorming de vocabulário; • Analisar imagem relativa à história;
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a estrutura do texto; • Estimular o questionamento do desenrolar da história; • Construir esquemas; • Utilizar recursos físicos; • Procurar o significado de palavras não familiares; • Construir de termómetros emocionais; • Estimular a formulação de inferências; • Decifrar o uso de linguagem não-litera;
Após a leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar a história; • Responder a perguntas sobre o texto; • Monitorizar a compreensão do texto; • Construir uma história social; • Construir um quadro síntese.

As estratégias são aplicadas no contexto de actividades estruturadas e delineadas de acordo com os interesses individuais de cada criança.

No início do programa foi efectuada uma abordagem geral dos diferentes tipos de texto e respectiva intencionalidade, de forma que os participantes se situassem no objectivo da leitura. Optou-se, no entanto, por desenvolver a intervenção com base no texto narrativo, por se tratar do tipo de texto mais adequado para as estratégias em questão. Com base neste pressuposto, preferiu-se trabalhar com uma narrativa única (um livro), para haver continuidade da história e no contexto em que esta se desenvolve bem como ao nível das personagens, e de forma a uniformizar as variáveis relativas ao texto. Foi escolhido um livro do Plano Nacional de Leitura (“O Segredo do Rio”, de Miguel Sousa Tavares), recomendado para o 4º ano de escolaridade, com um grau de dificuldade I. O livro foi dividido em capítulos para proporcionar a sua leitura ao longo das sessões.

As estratégias previamente descritas (cf. Quadro I) foram decompostas em tarefas mais simples, que foram progressivamente trabalhadas ao longo das sessões. Por exemplo, a estratégia “*Estimular o questionamento do desenrolar da história*” foi decomposta em várias tarefas: localizar os aspectos narrativos estruturantes (espaço, tempo, personagens); destacar frases-chave de cada capítulo; recontar o capítulo anterior; perspectivar o capítulo seguinte e relacionar as acções da história com a vida de cada participante e com os seus contextos.

De seguida, proceder-se-á à descrição das estratégias utilizadas ao longo da intervenção, de acordo a matriz de Gill (2008).

Estratégias desenvolvidas antes da leitura

Todas as crianças, antes de iniciarem o processo de leitura, precisam de conhecer o objectivo da leitura. Ler implica saber o porquê daquela leitura em particular, seja para responder a um questionário ou aprender sobre um determinado assunto. O importante é que os participantes se motivem e despertem a curiosidade sobre o texto.

Gill (2008) refere que o facto de se trabalhar com as crianças antes da leitura ajuda as crianças a perceberem a estrutura do texto, assim como se familiarizarem com os conceitos e com o vocabulário. Sendo assim, o interesse e atenção para o texto serão despertados, incentivando a activação do conhecimento prévio acerca do tema. Esta activação é importante, pois as informações discutidas permitirão ancorar a direcção correcta que as crianças deverão tomar para seguir o texto (Gately, 2008).

Esta estratégia é útil para que as crianças com S.A. possam predizer, questionar, clarificar ideias e sumariar toda a informação (Gately, 2008), estando a intervir, também, ao nível da comunicação, uma vez que as crianças terão de expor a sua opinião, responder a perguntas directas, fazer perguntas à administradora do programa e fazer comentários intencionais, em plena discussão (Gately, 2008).

A questão do vocabulário é essencial na compreensão de um texto. Assim, torna-se importante efectuar um levantamento do vocabulário acerca da temática, para que os participantes se encontrem por dentro do tema.

Estratégias desenvolvidas durante a leitura

Após a abordagem realizada antes da leitura, deverá existir um momento em que as crianças praticam uma leitura silenciosa, para se apropriarem do texto, do assunto e das terminologias utilizadas. Posteriormente, o texto deverá ser lido em voz alta pelo monitor, introduzindo estratégias que facilitem a compreensão daquele texto em particular.

Inicialmente será importante compreender a estrutura do texto, isto é, descobrir quem são as personagens do texto e a acção que desempenham neste, caracterizando-as. Para facilitar a interpretação da estrutura, com crianças com S.A., deverão ser dadas frases simples e pictóricas, para que as crianças consigam estabelecer a relação “quem? - fez? - o quê?” (Gately, 2008). A fim de que a estrutura do texto se torne mais visual, poderá eleger-se uma cor para cada personagem ou para cada acontecimento (Gately, 2008).

Posteriormente será necessário estimular o questionamento do desenrolar da história. No momento em que o monitor faz uma leitura partilhada do texto, deverá ir sintetizando as informações ao longo do texto, permitindo que as crianças se questionem acerca do que irá acontecer de seguida, ou fazendo o monitor esse papel. Este questionamento permite prender as crianças à história, ansiando descobrir o que se passará a seguir.

Com o texto já explorado, deverá proceder-se à elaboração de esquemas síntese das informações, estimulando-se a existência de relações de causa-efeito entre os acontecimentos. Os esquemas têm um forte cariz visual, permitindo às crianças ter uma *imagem* da história, de modo a que os alunos percebam como a acção de desenrola ao longo da história (Gately, 2008).

Existirão, ao longo das actividades, momentos onde as crianças vão procurar o significado de palavras desconhecidas, ou até de palavras que podem ter diversos

significados de acordo com o contexto onde se inserem. De uma forma lúdica, estas questões do significado poderão ser trabalhadas, não só numa lógica de procura e selecção de informação, como também das competências de linguagem pragmática.

Gately (2008) refere que para a compreensão de um texto estar completa, não podemos descurar a vertente emocional das histórias. Assim, indica o uso de termómetros emocionais para ajudar as crianças com S.A. a compreenderem os sentimentos e as emoções que as personagens estão a vivenciar em cada momento. São, então, criados vários termómetros, com cores e vocábulos distintos, para diferentes intensidades, que serão colocados à margem do texto, que servirão de auxílio para que as crianças consigam compreender e descrever os sentimentos e as emoções que elas próprias estão a sentir, bem como as personagens das histórias.

Devido ao pensamento demasiado concreto das crianças com S.A., será extremamente necessário estimular a formulação de inferências bem como a decifração do uso da linguagem não-literal. Estas questões terão de ser, fortemente trabalhadas, uma vez que se constitui na maior dificuldade a nível da compreensão. Uma das formas de tentar atenuar esta dificuldade será a construção de balões de banda desenhada ao longo das histórias, permitindo diferenciar o que a personagem disse, por exemplo, e o que ela realmente pensou (Gately, 2008).

Em suma, as estratégias a serem desenvolvidas durante a leitura permitem às crianças aprender a automonitorizar a compreensão do que lê, bem como familiarizar-se com a estrutura de diferentes textos e compreender as sequências de acontecimentos.

Estratégias desenvolvidas após a leitura

Para Gill (2008), um bom momento após a leitura deverá contemplar actividades de reflexão acerca do texto, através de discussão em grupo, momentos de criação escrita e/ou de representações visuais do texto. Desta forma, as crianças percebem o interesse acerca da informação que leram e descobrem o que podem fazer com ela.

Para as crianças com S.A., com dificuldades ao nível da linguagem, a primeira estratégia, mais adequada, será a ilustração da história, da forma como elas a interpretaram e compreenderam. Esta será uma estratégia não-verbal de compreensão, pois o que as crianças irão representar pictoricamente será aquilo que verdadeiramente perceberam e entenderam. Se a primeira actividade que se fizesse após a leitura fosse por exemplo o reconto, corríamos o risco de que as

crianças com S.A., as quais detêm fortes capacidades de memorização, simplesmente, reproduzissem o que tinham ouvido, aquando da leitura da história. Desta forma, através da ilustração da história, podemos obter um retrato da sua compreensão da história.

Como as crianças que serão alvo de intervenção se situam em idade escolar, e como as questões de compreensão leitora na escola são analisadas à luz da escrita, não podíamos omitir esta vertente. Assim, existirá um momento onde serão elaboradas algumas questões às quais as crianças terão de responder utilizando a linguagem escrita. Estas questões aumentarão de complexidade ao longo das actividades, sendo introduzidas mais inferências à medida que se for avançando no programa.

Por fim, torna-se indubitavelmente necessário, dar significado à leitura feita e generalizá-la para as vivências das crianças. Irão ser construídas histórias sociais que retratem uma situação em que o aluno terá que se confrontar com a leitura de um texto. Nesta história serão antecipadas as dificuldades sentidas e salientadas estratégias para lidar com essas mesmas dificuldades.

Capítulo III - Método

Método

Planeamento do estudo

O estudo foi realizado em quatro fases: (i) Selecção da amostra, (ii) Avaliação inicial dos participantes, (iii) Implementação do programa de intervenção e (iv) Avaliação final dos participantes.

Estas fases serão descritas aquando do procedimento do método.



Participantes

Neste estudo participam 3 crianças, todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos e frequentam um Centro de Educação, Terapia e Formação, do distrito do Porto. Para fazerem parte do público-alvo do estudo teriam que (i) ter diagnóstico de Síndrome de Asperger e (ii) serem leitores fluentes, para que o estudo se focalizasse nas competências de compreensão leitora, exclusivamente.

A amostra foi seleccionada por conveniência dado a parceria existente entre este Centro e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Quadro II – Caracterização dos participantes

	Sexo	Idade	Ano de Escolaridade	Características Comuns
Participante A	Masculino	10	4º	- Diagnóstico de Síndrome de Asperger - Leitores Fluents
Participante B	Masculino	10	5º	
Participante C	Masculino	11	6º	

Seleccção da Amostra

De forma a seleccionar a amostra mais conveniente para o presente estudo, o Centro onde recolhemos a amostra, seleccionou um grupo de 9 crianças que correspondiam aos requisitos. A este grupo foi efectuada uma avaliação, utilizando como instrumentos as Matrizes Coloridas de Raven (Raven, 1956) e o Teste de Idade de Leitura (TIL, Sucena & Castro, 2008). Esta avaliação foi efectuada durante os meses de Outubro e Novembro de 2010, em contexto de gabinete.

O primeiro instrumento serviu para controlar o nível de funcionamento cognitivo e despistar possíveis situações de crianças com problemas cognitivos. O TIL, sendo um teste de idade de leitura, também possui uma vertente de compreensão, permitindo identificar crianças com dificuldade de compreensão leitora.

Desta avaliação, eram, assim, alvo de exclusão os casos que revelassem (i) valores abaixo da capacidade intelectual média nas Matrizes de Raven e (ii) elevados valores no TIL.

Quadro III – Resultados da avaliação para a selecção da amostra

Participantes	Matrizes de Raven (Percentil)	TIL (Percentil)
A	95	90
B	75	100
C	75	50
D	75	100
E	50	80
F	50	90
G	10	80
H	75	70

Com base nos resultados bem como na disponibilidade das famílias para a participação no estudo, foram seleccionados, os participantes C, E, F.

Instrumentos

Seleccção da Amostra

Para efectuar a selecção da amostra, utilizaram-se dois instrumentos: TIL, para se avaliar a fluência leitora dos participantes, e as Matrizes Coloridas de Raven, de forma a se despistar qualquer deficiência mental.

O TIL permite determinar o nível de leitura da criança e se este coincide com o nível de leitura adequado à sua idade. Com base neste objectivo, o TIL envolve a avaliação de dois processos: a descodificação e a compreensão, sendo constituído por frases incompletas, que a criança terá de completar, seleccionando a palavra correcta de entre cinco possibilidades.

Ao nível dos materiais, o TIL é constituído por quatro frases de ensaio e 36 frases experimentais, apresentadas em duas folhas de formato A4. A primeira página está determinada para conter os dados pessoais do participante, bem como as quatro frases de treino. A segunda página possui as 36 frases experimentais. Estas aumentam de extensão progressivamente e terminam de forma abrupta, tendo a criança que seleccionar a palavra-alvo (palavra correcta), de um conjunto de cinco opções, para completar a frase. As cinco opções, para além da palavra correcta, contêm quatro distractores, distribuindo-se pelas seguintes categorias: 1) sem qualquer semelhança à palavra-alvo; 2) visualmente próximos à palavra-alvo; 3) fonologicamente próximos à palavra-alvo; 4) semanticamente próximos à palavra-alvo. De ressaltar, que os distractores ocupam diferentes posições ao longo das frases, o que faz com que o participante não consiga extrair uma regra, que lhe permita identificar a palavra correcta, sem recorrer à leitura da frase e das cinco opções (Sucena & Castro, 2008).

A administração do TIL tem a duração de 5 minutos. Explica-se às crianças que vão ler frases incompletas e que devem seleccionar uma palavra para completar a frase, sublinhando-a. Clarifica-se que esta prova não tem como objectivo avaliar o rendimento académico, e que esta deverá ser realizada individualmente, respeitando o tempo, tendo em conta os sinais do avaliador “comecem” e “acabou, pousem o lápis”.

Para avaliar o desempenho intelectual, utilizou-se as Matrizes Progressivas de Raven. Estas são um conjunto de testes não-verbais, desenvolvidas por John Raven, destinados a avaliar a aptidão para apreender relações entre figuras ou desenhos geométricos. Existem três versões: Matrizes Progressivas Standard – aplicável à totalidade dos grupos etários; Matrizes Progressivas Coloridas – indicada para crianças, idosos ou pessoas com incapacidade física ou intelectual; e Matrizes Progressivas Avançadas – utilizadas quando se pretende discriminar os desempenhos de participantes, cujos resultados se situam entre os melhores.

As Matrizes Progressivas Coloridas são formadas por 3 séries de 12 itens cada, sendo a maioria dos problemas impressos num fundo colorido.

A resolução do problema proposto nas Matrizes Progressivas de Raven implica uma organização perceptiva. À medida que se avança no teste (independentemente

da versão utilizada), os problemas tornam-se progressivamente mais difíceis, devendo-se isto, não à complexidade das figuras, mas ao facto das relações entre estas se tornarem mais complexas (Simões, 2000).

Para a aplicação das Matrizes Progressivas de Raven é necessário o seguinte material: o teste, o manual, a folha de respostas e a folha de correcção. O participante terá de seleccionar entre várias alternativas a parte que falta na matriz e a completa correctamente. Cada item é cotado com 1 ponto se respondido correctamente e com 0 se a resposta for errada. Esta prova pode ser aplicada individual ou colectivamente ou ainda ser auto-administrada.

Avaliação inicial dos participantes

Os instrumentos utilizados nesta fase do estudo foram a Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC-III; Wechsler, 2003) e a Prova de Compreensão Leitora (PROCOMLEI, Viana, Pereira & Teixeira, 2003). Nesta segunda avaliação pretende-se uma avaliação mais pormenorizada a nível cognitivo bem como a nível da compreensão da leitura, de forma a obter dados para caracterizar o funcionamento de cada participante.

A WISC-III é constituída por 13 sub-testes, organizados em duas sub-escalas: (i) verbal (Informação, Semelhanças, Aritmética, Vocabulário, Compreensão, Memória de Dígitos); (ii) realização (Completar figuras, Código, Cubos, Disposição de Figuras, Composição de Objectos, Pesquisa de Símbolos, Labirintos).

Contudo, neste estudo foram apenas utilizados cinco sub-testes, de forma a focalizá-la no nosso propósito e não a tornar demasiado exaustiva. Os sub-testes utilizados foram: *Informação*, *Semelhanças*, *Vocabulário* e *Compreensão* da sub-escala Verbal e o sub-teste *Disposição de Gravuras* da sub-escala Realização. Os sub-testes escolhidos foram definidos tendo em conta as provas consideradas na obtenção de um Índice de Compreensão Verbal (Simões, 2002). O sub-teste da *Disposição de gravuras* foi utilizado por ser sensível às questões do comportamento social, isto é, organização temporal, compreensão dos estados emocionais e construção de narrativas.

O desempenho das crianças, com a WISC-III, foi analisado através dos valores do QI Verbal, do Índice de Compreensão Verbal e dos dados qualitativos apresentados em cada sub-teste.

A administração da prova foi efectuada por um Psicólogo, e com a presença da autora do estudo, em sessões individuais de 60 minutos, aproximadamente.

Em busca de uma avaliação nas competências de compreensão leitora, foi usada a PROCOMLEI, adaptada por Viana, Pereira e Teixeira (2003). Esta prova destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos aproximadamente e tem como objectivos (i) caracterizar os processos linguísticos de leitura (identificação das letras; identificação de palavras; identificação de unidades frásicas de significado; estabelecimento de relações entre essas unidades; localização de informação e a inferência de informação), utilizados pelas crianças; (ii) avaliar a sua capacidade leitora.

A PROCOMLEI é constituída por três partes: Parte I – Processos perceptivos e léxicos; Parte II – Processos sintácticos – semânticos; Parte III – Processos de identificação e de inferência de informação textual.

No presente estudo, com vista a destacar a vertente de compreensão, apenas se administrou as Parte II e III da prova.

Assim sendo, a Parte II, pretende avaliar a capacidade de compreensão ao nível linguístico sintáctico-semântico, sendo constituída por dois tipos de tarefas. Por um lado, avaliar a capacidade do leitor iniciante reconhecer constituintes ou unidades frásicas de sentido e, por outro, avaliar a sua capacidade de relacionar esses constituintes para obter significado.

Por último, a Parte III refere-se aos processos de identificação e de inferência de informação textual, pretendendo, assim, avaliar a capacidade de compreensão de textos. Os objectivos desta prova serão verificar se os processos de localização e inferência são usados pelas crianças, assim como, verificar o uso dessas estratégias em diferentes tipos de textos.

Na administração da PROCOMLEI apenas utilizamos três dos quatro textos: o texto narrativo curto, sem título e ficcional; o texto narrativo longo, com características informativas e o bilhete-postal.

Procedimento

O presente estudo foi apresentada à direcção do Centro, o qual cedeu o consentimento para a realização das mesmas. Logo à partida se explicou à instituição qual o planeamento do estudo e a sua constituição por distintas fases.

Aquando da autorização para efectuar o estudo, fez-se uma reunião com os técnicos do centro, na qual se identificou um grupo de participantes que poderiam

fazer parte do público-alvo do estudo. Com base neste grupo foi efectuada uma selecção dos participantes, procedimento atrás referido.

A avaliação inicial dos participantes realizou-se durante o mês de Janeiro de 2011, com a particularidade de ser desenvolvida em casa dos participantes. Este facto deve-se à falta de disponibilidade dos pais, em se deslocarem, mais uma vez, ao Centro e de forma a não alterar as suas rotinas familiares. A administração da WISC III foi efectuada por um psicólogo, como já fora atrás referido, e da PROCOMLEI pela própria investigadora.

A terceira fase deste estudo prendeu-se com a implementação de um programa de intervenção nas competências de compreensão leitora. Esta intervenção decorreu entre Janeiro e Maio de 2011, em casa dos participantes, pelas razões atrás descritas. Foram desenvolvidas sessões individuais, com a duração de 60 minutos e com uma periodicidade semanal.

A avaliação final dos participantes ocorreu em Maio de 2011. Nesta última avaliação foram utilizados alguns dos instrumentos já usados na primeira fase. Foi assim aplicado o TIL, bem como a Parte III da PROCOMLEI.

Capítulo IV – Resultados

Resultados da avaliação antes da intervenção

O quadro seguinte apresenta os resultados obtidos pelos três participantes nas cinco provas da WISC III.

Quadro IV – Resultados Padronizados WISC III

Participantes	WISC (Resultados Padronizados)				
	Informação	Semelhanças	Vocabulário	Compreensão	Disposição de Gravuras
A	7	10	9	9	11
B	6	9	9	6	3
C	16	12	9	9	7

De todos os participantes é de referir que o participante A é o que detém um perfil mais homogéneo, sendo que os restantes possuem perfis heterogéneos.

O participante A, no sub-teste da *Disposição de Gravuras*, teve um resultado acima da média, o que indica uma boa capacidade de percepção e compreensão das situações sociais e, também, uma implícita organização temporal e lógica dessas situações. O sub-teste *Informação* foi onde teve o seu pior resultado, demonstrando alguma dificuldade na assimilação de experiências e de conhecimentos.

Relativamente ao participante B, este mostrou um resultado bastante abaixo da média no sub-teste *Disposição de Gravuras*, o que é indicador da dificuldade em compreender estados emocionais das personagens, em interpretá-los e em sequenciar acontecimentos. Para além deste resultado, o participante B, também, apresentou dificuldades nos sub-testes *Informação* e *Compreensão*, ressaltando a dificuldade de aplicação dos conhecimentos no quotidiano e dificuldades ao nível da compreensão das regras e comportamento sociais.

É de salientar que o participante C é o único que tem mais do que um resultado acima da média (*Informação* e *Semelhanças*). Este facto deve-se ao bom nível de aplicação de conhecimentos e conceitos adquiridos nos seus principais contextos de vida. Os bons resultados obtidos no sub-teste de *Semelhanças* indicam a sua capacidade de estabelecer relações lógicas entre os diferentes conceitos. Porém, possui dificuldades de compreensão de situações sociais bem como das expressões emocionais das personagens.

Pela análise efectuada, podemos concluir que todos os participantes possuem dificuldades ao nível do vocabulário e da compreensão, nomeadamente da

compreensão de situações sociais, factos esses que serão tidos em conta no decorrer da intervenção.

O quadro seguinte apresenta os resultados obtidos pelos três participantes nas Partes II e III da PROCOMLEI.

Quadro V – Resultados PROCOMLEI

Participante	PROCOMLEI	
	Parte II Total: 54 pontos	Parte III Total: 19 pontos
A	49	11
B	39	13
C	52	12

Comparando com os resultados (mínimo: 33; máximos: 53; média: 5,34) apresentados nos processos semântico-sintácticos (Parte II) por Viana, Pereira e Teixeira (2003) num estudo que envolveu a participação de 50 crianças que frequentavam o 4º ano de escolaridade, é o participante B que se encontra mais abaixo da média. Foi nos processos de modificação nominal e de relação espacial que teve piores resultados. Os restantes participantes apresentam-se dentro da média prevista.

Apesar de que o participante C obter um valor muito próximo do valor máximo do estudo de Viana, Pereira e Teixeira (2003) é de salientar que este já frequenta o 6º ano de escolaridade, e que não há dados comparativos para este nível de escolaridade.

No que concerne aos resultados apresentados nos processos de identificação e de inferência de informação textual (Parte III), os três participantes apresentam-se na média. No estudo de Viana, Pereira e Teixeira (2003), o resultado máximo é 16, mas como no presente estudo só utilizamos três dos quatro textos da prova, considera-se o valor máximo de 12 (retirando os 4 pontos máximos do texto da receita do bolo), e o mínimo 4.

Curiosamente é o participante B que nesta parte da prova consegue melhor resultado, estando mesmo acima da média, o que permite constatar a influência que o texto tem na compreensão da leitura, pois possuindo um contexto as informações são mais facilmente compreendidas pelo participante em causa. Desta forma, estamos a confirmar a teoria da interacção entre o leitor – texto – contexto. Se analisarmos ao pormenor a prestação dos participantes A e C, nesta parte da prova, é justamente no texto do bilhete-postal onde estes possuem o pior resultado, talvez pelo pouco

conhecimento que têm acerca do tipo de texto apresentado, tipo epistolar, e da intencionalidade que este acarreta.

Numa análise mais global, poderemos dizer que todos os participantes têm facilidade em reconhecer a função dos vários constituintes das frases e uma grande dificuldade em realizar inferências.

Resultados da avaliação após a intervenção

Com o objectivo de verificar a evolução dos participantes após o programa, foram novamente aplicados dois instrumentos, o TIL e a Parte III da PROCOMLEI.

De salientar que não poderemos olhar para os resultados abaixo descritos como únicos, mas sim inteirá-los num conjunto de aprendizagens e dificuldades que cada participante, único e individual, foi tendo ao longo do programa de intervenção.

O quadro seguinte demonstra os resultados no TIL e na PROCOMLEI (Parte III), antes e depois da intervenção, para que os analisemos de forma mais integrada.

Quadro VI – Resultados TIL e PROCOMLEI (Parte III)

Participantes	TIL		PROCOMLEI	
	Antes da intervenção	Após a intervenção	Antes da intervenção	Após a intervenção
	(Percentil)		(Parte III - Máx: 19 pontos)	
A	70	100	11	18
B	80	100	13	19
C	50	100	12	18

Ao verificarmos os resultados obtidos no TIL, facilmente notamos a evolução dos três participantes.

De realçar que todos os participantes se encontram com padrões acima da média, no que respeita ao seu género e grupo etário, quando comparados com o público do estudo, conduzido por Sucena e Castro (2008).

Numa visão qualitativa, de referir que na segunda administração do teste, os participantes encontraram-se mais calmos. Este facto parece relevante uma vez que a ansiedade poderá ter interferido nos resultados da primeira avaliação, dado que os participantes não conheciam o administrador e estavam perante uma situação avaliativa.

Os resultados obtidos da avaliação após a intervenção com a PROCOMLEI revelam uma evolução dos participantes no domínio da compreensão de textos. Estes

revelaram-se capazes de localizar a informação no texto e também de efectuar inferências da informação.

De realçar o resultado do participante B, que atingiu a pontuação máxima nesta prova, demonstrando que as questões de inferência textual melhoraram relativamente ao primeiro momento de avaliação.

Quando comparados com a população do estudo exploratório da prova, os participantes do presente estudo possuem resultados acima da média.

Avaliação qualitativa do programa

A avaliação do programa foi efectuada com base na construção de uma grelha de análise, onde se contempla as estratégias utilizadas, as dificuldades sentidas pelos participantes, e se as estratégias foram facilitadores ou barreiras da aprendizagem de competências de compreensão leitora (cf. anexo 1). Através da análise desta grelha foi possível verificar que as estratégias poderiam ser agrupadas de acordo com objectivos comuns. Contudo a grelha de análise divide-se em três momentos: a fase inicial do programa; a fase intermédia, onde se interveio com base na leitura do livro “O Segredo do Rio” e a fase final do programa. Da análise surgiram seis categorias de análise: (i) Organização da informação; (ii) Processamento integral do texto; (iii) Materiais físicos de apoio à compreensão; (iv) Desenvolvimento da linguagem e comunicação; (v) Promoção da criatividade e por fim (vi) Desenvolvimento da componente social da leitura. Estas categorias irão ser analisadas tendo em conta o desempenho dos participantes e as estratégias utilizadas, que conduziram à aquisição de competências de compreensão leitora.

A categoria de organização da informação visa a construção de esquemas mentais para que os participantes consigam estruturar a informação proveniente do texto. Na categoria de processamento integral do texto pretende-se analisar a percepção de todas as componentes essenciais para a compreensão integral do texto. Os materiais físicos de apoio à compreensão contemplam todos os recursos físicos utilizados para facilitarem a compreensão leitora nos participantes com S.A. A categoria de desenvolvimento da linguagem e comunicação contempla as aquisições feitas pelos participantes neste domínio. A promoção da criatividade reflecte os mecanismos utilizados que desenvolveram a criatividade e imaginação dos participantes. Por último, a categoria referente ao desenvolvimento da componente social da leitura visa compreender de que forma a intervenção promoveu a aquisição de competências sociais alicerçadas à leitura.

(i) Organização da informação

De forma a estruturar as informações provenientes do texto, utilizaram-se várias estratégias facilitadoras. Primeiramente dividiu-se o texto em pequenos capítulos. Esta foi uma necessidade sentida, para que o texto não se tornasse demasiado denso, no que se dividiu o texto num total de treze capítulos, sendo cada um analisado individualmente por sessão. Esta divisão foi relevante pois permitiu que os participantes antecipassem o desenrolar da história, efectuassem o reconto do capítulo anterior, mantendo sempre vivos os momentos essenciais do desenrolar da acção. Por sua vez, permitiu a segmentação do texto de cada capítulo em pequenos excertos, para que a compreensão fosse monitorizada, parágrafo por parágrafo. A implicação na tarefa, por parte dos participantes, foi significativa, uma vez que nomeavam subtítulos para cada excerto, de forma a resumi-lo.

Outra estratégia utilizada para a organização da informação foi a localização dos aspectos narrativos estruturantes (espaço, tempo e personagens). Estes aspectos tornaram-se essenciais para a sequencialidade da história. Contudo, para que os participantes conseguissem localizar tais informações foi necessário simplificar o vocabulário usado e utilizar perguntas de “Onde?”, “Quando?” e “Quem?”. Assim, os participantes tiveram sucesso na tarefa, utilizando-se diferentes cores para cada aspecto, tornando a estrutura do texto mais visual. As dificuldades tornavam-se mais evidentes quando a informação não estava directamente presente no texto e os participantes tiveram que ser confrontados com a necessidade de fazerem inferências. De realçar, que os participantes A e C atentaram em aspectos mais globais, sem pormenorizarem a descrição relativa ao espaço e tempo da acção. A nomeação das personagens era uma tarefa simples para todos os participantes, todavia é de ressaltar que estes não a faziam de acordo com o seu papel na história, mas sim com os seus interesses. Exemplificando, se existisse alguma personagem com quem o participante se identificasse ou até que fosse um herói para si, esta era logo nomeada, sem ter em conta se se tratava de uma personagem principal ou secundária para a história. Ainda no que respeita às personagens, a maior dificuldade sentida foi a questão da sua caracterização, quer física, quer psicológica. Percebeu-se, com a intervenção, que esta era uma questão que não era merecedora de interesse por parte dos participantes. Ou seja, ao lerem uma história eles não ressaltavam as características das personagens, o que pode salientar a inexistência de um objectivo interpretativo das componentes estruturais de uma narrativa. Ao longo da intervenção, os participantes foram sendo capazes de enumerar, autonomamente, características das

personagens, sendo que no final do programa os participantes A e B já eram capazes de efectuar uma caracterização indirecta, a partir de elementos não presentes no texto, ainda que de forma pouco elaborada. Contudo foi importante verificar como através de uma história, os participantes já conseguiam atingir esta competência pois cada vez mais se tornaram implicados na história do livro.

Para que se fosse monitorizando a compreensão do capítulo, destacaram-se frases-chave de cada capítulo visando a sua ordenação. Esta tarefa foi relevante para os participantes, dado que através dela identificavam os momentos essenciais da acção e deixavam de ter tanto enfoque em pormenores descritivos da mesma.

A organização da informação, a nível académico, prima pelos questionários acerca do texto. Assim, também durante o programa de intervenção foram efectuadas perguntas/respostas sobre cada capítulo em particular. O que se verificou foi a existência de respostas demasiado literais e copiadas do texto original, o que revelou falta de liberdade de escrita. Os participantes demonstravam mais dificuldades na vertente escrita, do que quando se explorava o texto oralmente. Todavia, com o decurso da intervenção notou-se um crescente recurso ao texto, para confirmar as respostas dadas. As perguntas inferenciais eram aquelas onde todos os participantes sentiam mais dificuldades, apesar de na exploração oral do texto já terem dado respostas às mesmas.

No final da análise do livro que foi o foco da intervenção, construiu-se um quadro síntese com os aspectos fundamentais da história: espaço e tempo; personagens; acontecimentos importantes; o problema que surgiu e a solução encontrada e, por último, o objectivo final da história/mensagem que o autor queria transmitir. Através da construção deste quadro tornou-se perceptível a compreensão correcta que os participantes fizeram da história, seleccionando os momentos marcantes do enredo e extraíndo uma conclusão do que leram. O participante C foi aquele que teve mais dificuldades em sumariar todas as informações, revelando uma fraca capacidade de processamento global da informação bem como dificuldades na contextualização dos significados (Frith, 2003).

(ii) Processamento integral do texto;

Para que o processamento do texto em análise ocorresse de forma integral, a primeira estratégia utilizada visava a activação do conhecimento prévio. Esta estratégia foi desenvolvida não só no início da exploração da história, bem como no início de cada capítulo a ser trabalhado. Esta opção deveu-se ao facto de atentar nas especificidades dos participantes e querer ir promovendo a incorporação das novas

informações, ao longo da intervenção. Contudo, os participantes recorriam muito à história, não revelando os conhecimentos que já possuíam acerca do tema específico de cada capítulo, sendo que para o justificarem alegavam a sua falta de imaginação. Esta dificuldade em recorrerem ao conhecimento já existente relaciona-se com a sua dificuldade de abstracção e de ir além do concreto, pois dado que já conheciam a história, era mais fácil focalizar-se nesta. Não obstante, é de realçar que o participante B foi sempre o que mais se mostrou disponível para activar os conhecimentos, abrangendo uma variedade de informações embora, por vezes, fictícias.

Outra estratégia utilizada foi a distinção dos momentos essenciais e dos momentos acessórios, com o objectivo de traçar uma linha condutora para a acção da história e de desenvolver a capacidade de reunir as informações com significado, do texto. Através desta delineação, os participantes foram capazes de extrair o significado do texto e integrá-lo de forma coerente. A distinção foi efectuada tendo por base recursos visuais, como o uso de diferentes cores, sublinhar frases. Esta opção teve em conta o rico processamento visual que os participantes possuem e que facilita a integração da informação de forma significativa.

Para perceberem, de forma não-verbal, a compreensão que os participantes iam fazendo do texto que liam, sugeriu-se a ilustração de um capítulo. Através do desenho verificou-se os espaços, momentos e características mais relevantes para os participantes, sendo que estes ficavam demasiado presos aos pormenores do seu interesse ou que lhes suscitava uma atenção particular, sem alcançarem uma representação global do capítulo.

O reconto do capítulo anterior foi outra estratégia utilizada para desenvolver o processamento integral da história. Este reconto era efectuado com base na distinção prévia dos momentos essenciais e acessórios. Com esta estratégia pode-se, mais uma vez, verificar a focalização em pormenores, sem ter em conta a globalidade do texto. Contudo, com o avanço da intervenção, os recontos dos participantes tornaram-se cada vez mais integrais e tendo em conta os momentos essenciais para a acção, descentrando-se dos aspectos mais descritivos.

(iii) Materiais físicos de apoio à compreensão;

No sentido de compreenderem que a leitura é essencial na interpretação da história, foram construídos cartões mnemónicos (cf. anexo 2), baseados no programa de compreensão leitora “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, Pereira, 2010). Estes cartões são ferramentas lúdico-pedagógicas, onde se criam personagens, de acordo com os

interesses específicos de cada participante, associadas a tarefas que facilitam a compreensão de textos. Com recurso a estas personagens, os participantes conseguiram, mais facilmente, entrar no texto e encontrar as informações que procuravam, no seguimento de actividades pedidas. Os cartões mnemónicos incidiam em tarefas como procura de vocabulário desconhecido (“Curioso”), a busca de informação relevante para a continuação da história (“Detective”) bem como a organização de aspectos narrativos estruturantes (espaço, tempo, personagens) (“Organizado”).

Estava previsto, a meio do programa, criar-se um outro cartão mnemónico relacionado com os estados emocionais das personagens. Todavia, quando a caracterização das personagens assim o permitia, os participantes iam nomeando os estados de espírito, sentimentos e emoções que estariam associados aquele específico momento da acção. Desta forma, a criação de uma personagem com este objectivo foi descurada e invés disso, criaram-se cartões para graduar as emoções e os estados de espírito (cf. anexo 3). Estes cartões serviam para os participantes nomearem as emoções, definirem a intensidade da emoção/sentimento e explicarem o porquê de tal estado emocional. Os cartões tinham cores diferentes para cada emoção/sentimento, baseadas na teoria de Gately (2008). A autora defende a cor verde para a nomeação de boas ideias e sentimentos positivos e a cor vermelha para as emoções negativas. Como o cartão não possuía explicitamente a emoção ou o sentimento associado, os participantes faziam uma escolha aleatória da cor do cartão consoante o seu gosto pessoal. Assim, não foi possível comprovar a utilização das cores descritas por Gately (2008). A utilização destes cartões foi importante para que os participantes não se limitassem a definir a emoção/sentimento associado ao momento, mas desenvolvessem a capacidade de se colocarem no ponto de vista do outro e reflectirem sobre os acontecimentos que levaram a tal estado de espírito. Os participantes, inesperadamente, tiveram sucesso nesta tarefa, o que poderá revelar a implicação destes na história, bem como o trabalho desenvolvido no acompanhamento terapêutico, com os técnicos que os acompanham, visto a percepção das suas emoções bem como as dos outros ser um dos objectivos primordiais da intervenção psicológica.

Com o objectivo de monitorizar a compreensão da leitura, construiu-se uma grelha de auto-monitorização dos participantes (cf. anexo 4), onde constavam as estratégias básicas de compreensão leitora, trabalhados ao longo do programa e que eram estruturais na compreensão de textos. A avaliação era efectuada com base em três descritores de desempenho (“Estou a melhorar!”, “Se continuar, chego lá!”, “Já

consigo”). Através desta grelha verificou-se a consciência dos participantes, em relação às suas dificuldades e progressos, pois eram capazes de identificar o que já conseguiam efectuar autonomamente e do que que estaria prestes a ser atingido. É clara a evolução dos participantes através das grelhas e esta tornou-se um recurso muito utilizado por eles para verificarem o que teriam de trabalhar mais em cada sessão.

(iv) Desenvolvimento da linguagem e comunicação;

Ao iniciar a intervenção, foi objectivo primordial que os participantes percebessem qual o objectivo do programa e que questões iriam ser trabalhadas. Iniciou-se o programa com o questionamento do que era compreender e quais as implicações do que a compreensão da leitura tem no nosso dia-a-dia. Desde logo se percebeu que a compreensão da leitura para todos os participantes se prendia com questões associadas ao contexto académico, sendo que não percebiam que esta era uma competência presente em todos os seus contextos. Também rapidamente se percebeu que os participantes não se implicavam na compreensão da leitura, focalizando-se na compreensão literal da informação e apenas no objectivo de uma leitura específica, sem efectuarem uma leitura para promover a aprendizagem ou para adquirir conhecimento novo.

Através desta percepção redutora de compreensão leitora, partiu-se para uma clarificação do conceito e para a identificação de aspectos da vida dos participantes que implicassem uma correcta e eficaz compreensão da leitura, para além do contexto académico.

Para efectuarmos uma boa compreensão da leitura temos de ter em conta o objectivo do texto que se lê, assim torna-se importante referir a existência de diferentes tipos de textos, tendo cada um deles uma diferente intencionalidade. A exploração dos diferentes tipos de texto foi efectuada em jeito de jogo, sendo apresentados vários textos (texto narrativo, informativo, poético, instrucional, carta) e respectivas intencionalidades e em que os participantes teriam de ligar cada texto à sua intencionalidade. Os participantes tiveram dúvidas em distinguir os tipos de texto e nomeá-los pela sua individualidade textual, uma vez que não possuíam a consciência dessas diferenças. Notou-se uma clara identificação de textos narrativos, o que reflecte, uma vez mais, o papel da experiência académica.

A intencionalidade de cada texto não estava adquirida por parte dos participantes. Eles faziam uso dos diferentes tipos de texto sem possuírem

consciência deles e sem deterem a capacidade de escolher o tipo, em função das mensagens que queriam transmitir.

Com base num texto narrativo, que seria o foco da intervenção, analisou-se os diferentes constituintes do texto (palavra, frase, parágrafo, título, autor), de forma que os participantes ganhassem aptidões para posteriormente analisarem o texto. Para se trabalhar esta competência construíram-se cartões com a definição de cada constituinte para que cada participante seleccionasse o constituinte e o localizasse no texto. Nesta parte da intervenção, os participantes não sentiram muitas dificuldades, sendo fácil a nomeação e a localização no texto.

Com o objectivo de motivar os participantes para o programa de intervenção, sugeriu-se, inicialmente, a escolha de um livro do seu interesse para que este pudesse ser um objecto inicial de ensino de técnicas de compreensão leitora. Com este livro, ir-se-ia abordar, de forma simples, as questões de compreensão, numa obra em que os participantes manifestassem alguma implicação. Foi complicado fazer com que o participante C se envolvesse nas actividades. A própria escolha de um livro do seu interesse implicou uma busca incessante sobre si mesmo, para que ele manifestasse, formalmente, preferência por um tema.

Ao longo deste trabalho inicial, foi de fácil percepção que todos os participantes mostram um elevado interesse pelas imagens dos livros. Contudo, para os participantes estas não funcionavam como uma antecipação ao conteúdo da história, mas sim uma forma de a tentar compreender, de acordo com a sua visualização. Quando a leitura da história é sugerida, os participantes tentam que esta seja rápida, sem terem em conta as relações entre o tempo e o espaço das acções bem como a caracterização das personagens.

No que respeita ao conhecimento do vocabulário, os participantes desta investigação, devido à leitura global que faziam dos textos, não tinham consciência dos vocábulos desconhecidos nem de que modo isso interferia na compreensão do texto, na sua globalidade. Só quando eram confrontados acerca de uma palavra específica é que percebiam que não possuíam conhecimentos sobre a mesma. Ao longo da intervenção, a competência de exploração de vocábulos desconhecidos foi sendo cada vez mais conseguida. A leitura era efectuada por segmentos de texto e eram explorados minuciosamente todos esses segmentos, até que autonomamente identificavam as palavras desconhecidas. Após a nomeação destas palavras, incentivou-se a procura activa do seu significado, por parte dos participantes, quer utilizando recursos pedagógicos (dicionário) quer com base no contexto onde a palavra estava inserida. De referir que todos os participantes optaram pelo recurso ao

dicionário. Foram-lhes fornecidas ferramentas de procura neste recurso, para que fosse encontrado o significado mais ajustado ao contexto em que o vocábulo se encontrava, de forma a minimizar as dificuldades sentidas por parte dos participantes, ao nível da pragmática (Frith, 2003).

A activação do conhecimento prévio foi um facilitador no desenvolvimento lexical dos participantes. Foi possível através de palavras-chave presentes em cada capítulo situar os participantes na acção do texto e na temática inerente a este. Outro factor que contribuiu para a diminuição deste défice foi a sequencialidade da história. O facto de, aquando do uso do livro “O Segredo do Rio”, os textos trabalhados se focarem no mesmo tema, permitiu que os participantes já se encontrassem envolvidos no desenvolvimento narrativo, devido à continuidade da história bem como das personagens envolvidas na acção.

Ao longo da intervenção foi clara a compreensão literal que os participantes faziam do texto lido. Acrescido a este facto, a existência de várias expressões idiomáticas, ao longo do texto, dificultou ainda mais a sua compreensão. De forma a minimizar a dificuldade existente criaram-se balões de pensamento, ao longo do texto, para que o significado destas expressões ressaltasse visualmente aquando de uma segunda ou posteriores leituras.

O significado das expressões idiomáticas era inicialmente trabalhado, inicialmente, tendo em conta todas as palavras que nela constavam e, seguidamente, fazia-se a leitura integrada das diferentes palavras para se identificar o significado comum.

(v) Promoção da criatividade

O livro possuía imagens relativas aos momentos principais da acção, assim pensou-se ser pertinente a sua utilização para perspectivar o desenrolar da história, com base em factos não-textuais. O objectivo desta estratégia era que os participantes reconhecessem a intencionalidade que o autor pretendia transmitir na ilustração da sua história.

Esta estratégia tornou-se bastante rica ao nível da imaginação dos participantes, pois através do que já conheciam da história e ao ver a imagem, estes conseguiam atentar no acontecimento que estaria para ser relatado no texto. Todavia, no que respeita ao participante C, inicialmente, a imagem era um motivo de desconcentração por parte do mesmo, focalizando-se em todos os pormenores que a imagem tinha, não se centrando na sua intenção.

À medida que a intervenção ia avançando, as estratégias utilizadas começavam a exigir um conhecimento mais aprofundado do texto. No início de cada sessão, após a sumariação e reconto dos capítulos anteriores, era solicitado aos participantes que perspectivassem o capítulo seguinte, que iria ser trabalhado, e/ou que através do título do capítulo pudessem pensar no desenrolar da história. Esta estratégia pretendia desenvolver a capacidade de reconhecer os objectivos do autor. No início, os participantes, especialmente o participante C, focalizavam-se demasiado em pormenores da história, sendo estes os factos que despertavam o seu interesse. Por outro lado, insistiam em perspectivar a história baseados na sua própria realidade. Esta dificuldade de descentração e de pensar sobre os outros notou-se profundamente no participante C, que muitas vezes para compreender o sentido da história tinha que relacionar os acontecimentos com a sua vida e os seus contextos. Esta estratégia revelou-se útil pois serviu para que pudesse compreender os acontecimentos vividos pelas personagens e, também para reflectir sobre a sua forma de reagir em variadas situações.

(vi) Desenvolvimento da componente social da leitura

De forma a capacitar os participantes a pensarem sobre os outros e sobre os seus estados mentais, partiu-se para a nomeação dos sentimentos/emoções, associados às personagens da história. Esta estratégia, como já referido anteriormente, permitiu que os participantes se colocassem no lugar das personagens e referissem quais as emoções e os sentimentos que estavam presentes num determinado acontecimento. Os participantes, no início, perspectivavam os seus próprios sentimentos em relação à história, não se colocando no lugar das personagens. Ao longo da intervenção e com o envolvimento dos participantes no enredo da história, esta dificuldade foi sendo minimizada e os participantes conseguiam não só definir o sentimento/emoção presente, bem como eram capazes de explicar o porquê das personagens se estarem a sentir desse modo. Esta nomeação/explicação era efectuada nos cartões das emoções, recurso atrás descrito, onde os participantes nomeavam e graduavam o sentimento presente em determinada personagem, referente a uma acção.

A construção de uma história social (cf. anexo 5) foi uma estratégia utilizada no final do programa de intervenção tendo como objectivo reunir todos os conhecimentos que os participantes adquiriram sobre como compreender um texto e antecipar futuras situações onde estas estratégias deveriam ser utilizadas. As histórias sociais escritas

pelos três participantes do estudo revelam os estados de espírito que sentiam quando se confrontavam com um texto e nomeiam as estratégias que irão utilizar nas tarefas de compreensão leitora.

Discussão de resultados

Com base em toda a análise efectuada, não só com base nas avaliações com os instrumentos, mas também tendo em conta toda a avaliação qualitativa do programa, pode-se concluir que os participantes evoluíram no que respeita às suas capacidades de compreensão leitora.

Desta evolução, ressalta-se a importância de um ensino explícito de estratégias de compreensão leitora e adequado às especificidades de cada participante. Snow (2002) refere que o ensino explícito deverá contemplar instruções directas sobre as tarefas a realizar, a focalização da atenção na tarefa por parte dos participantes e a decomposição das estratégias em pequenas tarefas, de forma a serem atingidas com maior sucesso. Estas considerações orientaram o programa de intervenção para que os participantes se sentissem motivados por verificarem o aumento das suas competências ao nível da compreensão leitora.

Os resultados obtidos clarificam o uso de estratégias directas para a intervenção com crianças com Síndrome de Asperger. De realçar o facto dos interesses dos diferentes participantes terem sido considerados. Numa fase inicial, esta atenção revelou-se crucial para a relação entre a administradora e cada participante. Os materiais físicos utilizados eram individualizados para cada participante e construídos de acordo com os seus interesses, o que os motivou para o decurso do programa.

Torna-se importante realçar como factor positivo do programa, a relação construída entre a administradora e os participantes, sendo que cada sessão era baseada em conversas, cumplicidade e confiança, tendo sido criado um clima em que não existia o medo de errar ou de não conseguir concluir a tarefa. Esta relação era, assim, baseada num clima sócio-emocional positivo e onde se valorizava a motivação de cada participante.

A utilização de recursos visuais auxiliou a aprendizagem das competências de compreensão. Os participantes responderam mais facilmente às tarefas visualmente estruturadas e recorreram a este apoio (nomeadamente aos cartões mnemónicos), ao longo da intervenção, para focalizar a sua atenção em determinadas tarefas.

Para além destas estratégias que parecem basilares na intervenção com crianças com S.A., outras, intrinsecamente relacionadas com a compreensão leitora, foram, também, preditores da evolução das aprendizagens neste nível de leitura. Assim, como já fora descrito, foi relevante para a intervenção a activação do conhecimento prévio dos participantes, a procura e exploração de palavras desconhecidas, a incidência na compreensão de linguagem não-literal, a identificação de momentos essenciais para a acção, a compreensão dos pontos de vista e emoções dos outros (nomeadamente das personagens da história) e a generalização das competências adquiridas para futuras situações de leitura.

A activação do conhecimento prévio permitiu que os participantes se posicionassem na temática da história e que reflectissem sobre ela, tendo em conta as suas experiências, vivências e conhecimentos. Esta estratégia permitiu uma forte implicação dos participantes na leitura da história.

Sendo que o processo de leitura não só beneficia dos conhecimentos que cada leitor possui, mas também possibilita o alargamento do conhecimento sobre a realidade e o aumento do léxico do leitor (Sim-Sim, 2007), tornou-se fundamental a procura e exploração de palavras desconhecidas. Esta estratégia, a par da compreensão de linguagem não-literal, revelou-se crucial para que os participantes com S.A. atingissem um bom nível de compreensão do texto lido.

A identificação dos momentos essenciais da acção da história foi muito importante no trabalho com os participantes. Por vezes, a focalização destes em pormenores não deixava que entendessem o curso da história, contudo a intervenção permitiu que estes fossem capazes de identificar as acções centrais e estabelecessem associações entre as novas informações e aquelas adquiridas anteriormente.

A compreensão de um texto não se encontra completa, para uma criança com S.A., se ela não atentar nos estados emocionais que estão presentes na história. A nomeação das emoções/sentimentos bem como a explicação dos mesmos permitiu que os participantes conseguissem atribuir estados emocionais às personagens, reflectindo sobre a compreensão global da história.

Seria, finalmente, importante realçar a importância da generalização das competências adquiridas para futuras situações de leitura. A construção de uma história social foi o instrumento utilizado para efectuar esta generalização, referindo tanto os medos de cada um dos participantes como as estratégias que têm de utilizar para uma boa compreensão de um texto.

Um dos objectivos do programa consistiu no aprofundamento de conhecimentos acerca das competências de compreensão leitora em crianças com

S.A.. Considera-se que a oportunidade de implementar um programa e monitorizar os resultados obtidos, permitiu um melhor conhecimento da população em estudo, uma vez que ao intervir ao nível da compreensão leitora, se está a construir um conhecimento aprofundado sobre ela.

Assim, torna-se importante realçar que os participantes do estudo corroboraram muitas das características realçadas pela literatura, no que respeita às competências de compreensão leitora em crianças com P.E.A.. Ao lerem um texto, crianças com S.A. não interrompem a leitura pelo facto de não compreenderem o vocabulário existente, continuam a leitura focados no objectivo desta (responder a perguntas; conhecer o fim da história; preencher uma checklist, entre outros). A sua compreensão é essencialmente literal, perdendo muita informação quando o texto possui conceitos abstractos ou linguagem subjectiva. Atentam muito em pormenores e mais ainda se forem do seu interesse, o que poderá levar ao insucesso na compreensão do curso essencial da história.

Contudo, através de um ensino explícito de estratégias, são capazes de cumprir as tarefas necessárias à compreensão de um texto. É ainda de referir que a compreensão de um determinado texto ganha quando são estabelecidas relações com situações reais, dos contextos das crianças, pois desta forma, estas conseguem perceber o objectivo da leitura, numa perspectiva de ler para a acção.

Considerações Finais

O presente estudo pretendeu aprofundar o conhecimento acerca das competências de compreensão leitora em crianças com S.A.. Este foi um objectivo difícil de ser atingido devido à escassez de literatura sobre o tema específico à Síndrome em questão.

Devido ao facto deste ser um estudo qualitativo, baseado em três estudos de caso, os resultados não poderão ser generalizados, pois focam-se na individualidade dos três participantes. Em futuras investigações seria recomendado alargar a amostra, para permitir a obtenção de dados mais sólidos.

De realçar que a primeira avaliação, com o TIL, foi efectuada no primeiro encontro entre cada participante e a administradora, pelo que questões como insegurança, ansiedade e dificuldades de concentração podem ter influenciado os resultados obtidos.

Seria, igualmente, importante efectuar uma outra avaliação das competências de compreensão leitora nos participantes, após o final do programa, para avaliar a manutenção dos progressos obtidos e verificar a generalização das aprendizagens e sua aplicação em contextos que exigissem uma compreensão eficaz da leitura.

Finalmente seria de igual forma desejável aumentar a frequência e o número de sessões do programa de intervenção, tornando-o mais estruturado e intensivo, por forma a possibilitar resultados mais sólidos.

No fim deste estudo, surgem questões que poderão a ser alvo de futuras investigações. Uma delas prende-se com a pertinência do presente programa ser aplicado em contexto educativo. Esta aplicação poderia ser desejável, uma vez que possibilitaria um ensino explícito de competências de compreensão leitora, o que aumentaria o sucesso das crianças neste nível de leitura. Assim, o sucesso dessa intervenção abordaria não só as aprendizagens relacionadas com a Língua Portuguesa, mas seria transversal a todas as disciplinas, dado que capacitava as crianças de competências para entenderem melhor os textos. Nesta abordagem educativa do programa, dever-se-ia incidir não só nos textos narrativos, mas abrir o leque a todos os tipos de texto, para que todas as disciplinas fossem alvo de intervenção e de sucesso.

Eventualmente seria, igualmente, desejável salientar que muitas das estratégias eficazes neste programa, com crianças com S.A., são também estratégias eficazes para alunos sem Necessidades Educativas Especiais. Desta forma,

melhorando a qualidade das práticas educativas, está-se a adaptá-las às especificidades e individualidades de cada aluno na sala de aula.

Referências Bibliográficas:

- Almeida, J., Abreu, R., Lobo, C., Miguel, T., Oliveira, G. (2007). Autismo: explicações neuropsicológicas, avaliação e perfil funcional. *Revista Diversidades – Emprego – bússola para a inclusão social*, nº18 ano 5 p. 15-20.
- American Psychiatric Association (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – 4ª Edição – Texto Revisto. Lisboa: Climepsi Editores.
- Antunes, N. I. (2009). Mal-entendidos – Da hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura. Lisboa: Verso de Kapa.
- Attwood, T. (2007). A Síndrome de Asperger – Um guia para pais e profissionais. Lisboa: Editorial Verbo.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: uma alteração cognitiva específica de “cegueira mental”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXIV, 407-430.
- Bosa, C. (2001). As relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), pp. 281-287.
- Chiang, H. & Lin, Y. (2007). Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: a review of the literature. *Focus on autism and other developmental disabilities*, vol. 22, 4, 259 – 267. Retirado em 12 de Setembro de 2011 de <http://foa.sagepub.com/content/22/4/259.short>
- Cronin, K. (2008). Reading Skills of Children With Autism: What Role Does Oral Language Play in Decoding Skills and Reading Comprehension? Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade da Califórnia – Riverside.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. (2006). Compreender a Síndrome de Asperger – Guia prático para educadores. Porto: Porto Editora.
- Faherty, C. (2009). Asperger... O que significa para mim?. Lisboa: Editorial Verbo.
- Frith, U. (2003). Autism - Explaining the enigma. Oxford: Blackwell Publishing.
- Giasson, J. (1993). A compreensão na leitura. Porto: Edições ASA.
- Gomes, I. & Santos, N. (2005). Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”. Retirado em 6 de Fevereiro de 2010 de <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/671/1/312-326FCHS2005-4.pdf>
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler a compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 135 – 151. Retirado em 19 de Janeiro de 2010 de <http://www.rieoei.org/rie46a07.pdf>

- Hannah, L. (2001). Teaching young children with autistic spectrum disorders to learn. Londres: The National Autistic Society
- Hewitt, S. (2006). Compreender o autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. E. & Sá, C. (2008). Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. Saber (e) Educar. 13. 235-246.
- Ozonoff, S., Rogers, S. J. & Hendren, R. L. (2003). Perturbação do Espectro do Autismo – Perspectivas da investigação actual. Lisboa: Climepsi Editores.
- Raven, J. C. (1956). Coloured Progressives Matrices Sets A, Ab and B. Oxford. Oxford, Psychologists Press Ltd
- Santos, E. M. (2000). Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Coimbra: Quarteto
- Schaffer, H. (2005). Introdução à psicologia da criança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Novas Metodologias em Educação. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2006). Ler e ensinar a ler. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: compreensão de textos. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. Science and Technology Police Institute – Rand Education. Retirado a 23 de Setembro de 2011 de http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.pdf
- Sucena, A. & Castro, S. L. (2008). Aprender a ler a avaliar a leitura. O TIL – Teste de Idade da Leitura. Coimbra: Edições Almedina
- Teles, P. (2007). Compreender o Estudante com Síndrome de Asperger – Orientações para professores. Revista Diversidades – Autismo: diferentes mundos, nº15 ano 4 p.14-19
- Viana, F. L., Pereira, I. & Teixeira, M. M. (2003). A PROCOMLEI: Uma prova de avaliação da compreensão leitora. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 10 (8), 1138-1663
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Edições ASA.
- Viana, F.L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática

Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Edições Almedina.

- Volkmar, F., Klin, A. & Cohen, D. (1997). Diagnosis and Classification of Autism and Related Conditions: Consensus and Issues. In D. Cohen & F. Volkmar (Eds.), Handbook of Autism and Pervasive Development Disorders (pp 5 - 40). New York: John Wiley & Sons, Inc
- Wechsler, D. (2003). WISC-III. Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Terceira Edição. Manual. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Whalon, K. (2004). The Effects of a Reciprocal Questioning Intervention on the Reading Comprehension of Children with Autism. Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada à Escola de Educação da Universidade Estatal da Florida.
- Wing, L. (2006). What's so special about autism? Londres: The National Autistic Society.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9, 11 – 29.

Anexos

Anexo 1

Fase Inicial – Exploração do Programa

Categoria de Análise	Estratégias (de acordo com Quadro I)	Decomposição de Tarefas	Competências	Dificuldades	Facilitadores	Barreiras
<i>Desenvolvimento da linguagem e comunicação;</i>	Brainstorming de vocabulário	Brainstorming do que é compreensão;	<p>Noção do conceito de <i>compreensão</i>;</p> <p>Conhecimento das questões implicadas na compreensão de um texto;</p>	<p>- Percepção limitativa do processo de compreensão;</p> <p>- Fraca implicação do leitor no processo de compreensão;</p> <p>- Compreensão literal;</p> <p>- Compreensão leitora, sempre associada ao contexto académico;</p>		
	Explicar o objectivo da leitura;	Identificar aspectos da vida quotidiana que exijam a compreensão de textos;	Reflexão acerca da importância da compreensão no dia-a-dia de cada participante;	<p>- Compreensão literal;</p> <p>- Limitação da compreensão leitora ao contexto académico;</p>		
<i>Processamento integral do texto;</i>	Aceder ao conhecimento prévio;	Apresentar diferentes tipos de texto;	Percepção real dos diferentes tipos de texto;	<p>- Inexistência da noção de diferenças existentes entre os vários tipos de texto;</p> <p>- Fraca percepção da intencionalidade inerente a cada tipo de texto;</p> <p>- Participantes demasiado presos ao formato académico onde os textos surgem;</p>	<p>- Em jeito de jogo, foi apresentado a cada participante diferentes tipos de texto, bem como diferentes intencionalidades, em material palpável. Este tinha que colar a intencionalidade ao respectivo texto.</p> <p>- Para além dos recursos visuais existentes (diferentes textos e intencionalidades), houve uma exploração oral do objectivo real</p>	- Fraca insistência académica na diferenciação dos diferentes tipos de textos;
		Apresentar a intencionalidade de cada texto;				

					de cada texto; - Insistência na vertente prática e quotidiana do uso dos diferentes textos;	
<i>Processamento integral do texto;</i>	Aceder ao conhecimento prévio;	Explorar os constituintes do texto;	Conhecimento dos constituintes de um texto (palavra, frase, paragrafo, título, autor);	- Os participantes não sentiram dificuldades nesta competência;	- Partindo de um texto narrativo, foi possível enumerar os constituintes de um texto; - Construção de cartões visuais com a definição de cada constituinte para que fosse mais directa a selecção da parte do texto correspondente;	
		Escolha de um livro do interesse de cada participante;	Motivação face à leitura;	- No caso do participante C, foi difícil esta escolha partir dele, assim teve que se explorar de forma exaustiva os seus interesses, de forma a conseguirmos atingir um consenso;		- No participante A, a escolha foi limitativa aos livros que a criança tinha em casa;
	Aceder ao conhecimento prévio	Implicar os participantes na descoberta do livro;	Exploração dos aspectos paratextuais do livro;	- Todos os participantes não exploravam os aspectos paratextuais da obra, passando logo para a sua leitura, ou até, a simples procura das suas imagens;	- Livro do interesse deles;	
<i>Materiais físicos de apoio à</i>	Utilizar recursos	Uso de cartões	Resolução de tarefas (vocabulário, sintetização de	- No início, foi difícil fazer a ligação entre as personagens e as tarefas,	- Construção de personagens mnemónicas, de	

<i>compreensão;</i>	físicos;	mnemónicos;	informação);	mas com o avançar do tempo os cartões foram imprescindíveis para os participantes recorrerem ao texto;	acordo com os interesses de cada participante; - As personagens têm associadas tarefas, que facilitam a compreensão do texto;	
<i>Organização da Informação;</i>	Estimular o questionamento do desenrolar da história;	Localização da acção no espaço e no tempo;	Capacidade de definir o espaço e o tempo da história;	- Os participantes não sentiram dificuldades nesta competência;	- Foram utilizadas cores distintas para destacar as informações respeitantes ao espaço e ao tempo;	
		Definir as personagens;	Nomeação e caracterização das personagens do texto;	- A dificuldade inerente a esta tarefa passava não pela sua definição, mas sim pela sua caracterização, tanto física como psicológica;		
<i>Desenvolvimento da linguagem e comunicação;</i>	Procurar o significado de palavras não familiares;	Elaboração de listas de vocabulário desconhecido;	Incentivo da procura do significado de palavras desconhecidas;	- Os participantes liam os textos de forma muito global, pelo que era necessário uma segunda leitura aprofundada e com supervisão para que estes conseguissem nomear as palavras que não conheciam;	- Com base no cartão mnemónico do vocabulário, os participantes conseguiam ir seleccionando o vocabulário que não dominavam;	

Fase Intermédia – “O Segredo do Rio”

Categoria de Análise	Estratégias (de acordo com Quadro I)	Decomposição de Tarefas	Competências	Dificuldades	Facilitadores	Barreiras
<i>Materiais físicos de apoio à compreensão;</i>	Utilizar recursos físicos;	Uso de cartões mnemónicos;	Resolução de tarefas (vocabulário, sintetização de informação);	- Constante incentivo ao recurso dos cartões mnemónicos;	- Uma vez já familiarizados com os cartões, tornou-se mais fácil que estes funcionassem como um recurso viável para a resolução das tarefas, no novo livro;	
<i>Organização da informação;</i>	Explicar o objectivo da leitura;	Escolha de um livro generalista “O Segredo do Rio”	Leitura de um livro generalista;	- Pobre motivação dos participantes, por não conhecer o livro; - Questionamento acerca da escolha do livro;	- O livro generalista permitiu que todos os participantes se deparassem com a mesma estrutura e conteúdo do texto;	
	Compreender a estrutura do texto	Divisão do texto em capítulos;	Delimitação do texto por sessão;	- A vontade de saber o que iria acontecer posteriormente, por vezes, causava alguma ansiedade face ao capítulo seguinte;		
	Estimular o questionamento do desenrolar da história;	Localização da acção no espaço e no tempo;	Percepção do contexto em que a história acontece;	- Os participantes A e C atentaram apenas nos aspectos mais globais, sem entrarem em pormenores no que respeita à caracterização destes dois parâmetros; - Tarefa importante para a sequencialização da história;	- Foram utilizadas cores distintas para destacar as informações respeitantes ao espaço e ao tempo;	
				- Os participantes	- Esquematização das	

<i>Organização da informação;</i>	Estimular o questionamento do desenrolar da história;	Definir as personagens;	Nomeação e caracterização das personagens do texto;	<p>ficaram apenas pela caracterização inicial das personagens;</p> <p>- No decorrer da intervenção foram sendo capazes de enumerar características acerca das personagens;</p> <p>- No final da intervenção, os participantes A e B já conseguiam efectuar uma caracterização indirecta das personagens, ainda que de forma básica;</p>	características das personagens, em computador;	
<i>Desenvolvimento da linguagem e comunicação</i>	Procurar o significado de palavras não familiares;	Elaboração de listas de vocabulário desconhecido;	Incentivo à procura de palavras desconhecidas;	<p>- Os participantes foram sempre tentando passar por cima desta tarefa;</p> <p>- Quando confrontados com o significado de palavras em particular é que percebiam que não possuíam conhecimentos acerca desta;</p> <p>- Esta estratégia contribuiu para uma correcta e eficaz compreensão da história;</p>	- Utilização dos cartões mnemónicos;	
		Elaboração de listas de expressões desconhecidas;	Exploração de linguagem subjectiva (expressões idiomáticas, provérbios);	- Compreensão bastante literal das expressões utilizadas;	<p>- Utilização dos cartões mnemónicos;</p> <p>- Utilização de cartões com as expressões e outros com o seu</p>	

	Decifrar o uso de linguagem não-litera;l;				significado, para estes associarem uns aos outros;	
<i>Desenvolvimento da linguagem e comunicação</i>		Criação de balões de pensamento, com significado de linguagem não literal;	Compreensão de expressões desconhecidas;	- Os participantes não tiveram dificuldades;	- Ao longo do texto, surgiam explicações de cada expressão; - Permitia uma compreensão das mesmas, de forma visual e imediata;	
<i>Organização da informação;</i>	Compreender a estrutura do texto;	Sequenciação do capítulo, através da ordenação de frases;	Percepção da ordem dos acontecimentos;	- Por vezes, os participantes perspectivavam o texto de acordo com o seu imaginário e da forma como queriam ver no final da história, apesar de não possuir uma sequência temporal;	- Capítulos divididos em fragmentos, para colocar pela ordem real do texto;	
<i>Processamento integral do texto;</i>	Compreender a estrutura do texto;	Distinguir a informação essencial da acessória;	Distinção dos momentos importantes para o desenrolar da acção;	- Focalização em momentos acessórios mas que reflectiam os interesses dos participantes;	- O recurso visual foi bastante compensatório nesta distinção, pois com a estipulação dos momentos era mais simples diferenciarem o essencial do acessório;	
		Estipular momentos essenciais para a acção;	Distinção dos momentos importantes para o desenrolar da acção;	- Devido à problemática dos participantes, estes incidiam mais no acessório do que no essencial; - Demasiada focalização na descrição;	- Nesta fase, os participantes teriam de ser capazes de sem recurso, estabelecer a diferença entre as informações essenciais e as acessórias;	- Esta estratégia revelou-se a mais complicada de pôr em prática, sem a vertente visual;
			Incorporação das novas	- Os participantes	- A antecipação do	

<i>Processamento integral do texto;</i>	Aceder ao conhecimento prévio;	Activação do conhecimento prévio;	informações, no já conhecimento existente;	<p>ficavam muito presos à história, apesar da antecipação ser efectuada no início de cada sessão;</p> <p>- Conhecimento prévio pobre, indicando a falta de “imaginação”;</p>	<p>conhecimento permitia que os participantes se conseguissem situar face às temáticas da história;</p> <p>- Partia-se do significado literal das palavras-chave para uma generalização tendo em conta a história;</p>	
	Ilustrar a história;	Ilustração do capítulo;	- Compreensão não-verbal da história;	- Demasiado presos a um pormenor do seu interesse ou que lhes suscitava uma atenção particular;	- Através do desenho era perceptível os momentos, espaços e características mais relevantes para os participantes;	- Falta de liberdade e de expansividade gráfica;
<i>Organização da informação;</i>	Responder a perguntas sobre o texto;	Perguntas/Respostas acerca do capítulo;	<p>- Sintetização da história;</p> <p>- Reforço das competências académicas;</p>	<p>- Respostas demasiado literais e copiadas do texto;</p> <p>- Falta de liberdade de escrita;</p> <p>- Dificuldade nas perguntas mais inferenciais;</p>	- Ao longo da intervenção, permitiu um crescente recurso ao texto, para confirmar as informações;	
<i>Processamento integral do texto;</i>	Compreender a estrutura do texto;	Reconto do capítulo anterior;	<p>- Contextualização da história;</p> <p>- Percepção do momento da acção;</p>	<p>- Por vezes, focalizavam-se em pormenores que achavam importantes, o que dificultava a compreensão real da história;</p> <p>- Os participantes, já no final da intervenção, eram capazes de efectuarem um reconto,</p>		

				tendo como base os momentos importantes do texto;		
		Sintetização de cada parágrafo do texto;	- Compreensão gradual do desenrolar da história, ao longo da leitura;	- Notou-se que se esta estratégia não fosse colocada em prática, haveria muita informação textual que iria ser lida passivamente, pois os participantes não lhe reconheciam falta de compreensão;	- A leitura do texto era interrompida paragrafo a paragrafo, onde se explorava todas as componentes do mesmo;	
<i>Organização da informação;</i>		Divisão do texto em partes, resumo e nomeação de subtítulos;	Promoção da capacidade de resumo e sintetização;	- Dificuldade em diferenciar os diferentes momentos da acção;	- Os participantes dividiam o texto em partes; - Resumiam e sintetizavam com subtítulos;	
<i>Processamento integral do texto;</i>	Analisar imagem relativa à história;	Análise de imagem relativa ao capítulo, antes de este ser lido;	Desenvolvimento da capacidade de reconhecer os objectivos do autor;	- Foco em pormenores;	- Através de um recurso visual e apelando à imaginação dos participantes, estes perspectivavam o desenrolar da história;	
<i>Promoção da criatividade;</i>	Estimular o questionamento do desenrolar da história;	Perspectivar o próximo capítulo;	Desenvolvimento da capacidade de reconhecer os objectivos do autor;	- Foco em pormenores; - Insistência em perspectivar a história de acordo com a realidade própria de cada participante (o que eu faria...);		
	Monitorizar a	Criação de uma grelha de	Consciencialização da evolução de cada	- Os participantes não	- Participantes bastante realistas quanto às suas	Inicialmente, as grelhas eram para

<i>Materiais físicos de apoio à compreensão;</i>	compreensão do texto;	automonitorização;	participante, na compreensão leitora;	sentiram dificuldades;	capacidades e dificuldades; - Grelha semanal;	ser avaliadas pelo participante, pais (ao longo da semana) e, no caso do participante A, pelo Educador de ATL. Contudo, só durante uma semana é que isso foi concretizado, pelo que se optou apenas pela grelha dos participantes.
<i>Promoção da criatividade;</i>	Estimular o questionamento do desenrolar da história;	Partindo do título do capítulo, pensar no seguimento da história;	Reflexão acerca do desenrolar da história, com base no conhecimento prévio e na delimitação do título do capítulo;	- Demasiado literal e pouco expansivo;	- O título era a base para os participantes pensarem no que poderia vir a acontecer na história;	- Falta de imaginação;
<i>Desenvolvimento da componente social da leitura;</i>	Construir termómetros emocionais;	Nomeação de diferentes sentimentos/emoções;	Desenvolvimento da teoria da mente;	- Os participantes, no início, ao invés de se colocarem no papel das personagens, diziam o que eles próprios estavam a sentir;	- Perspectivar como a personagem se está a sentir, com aquela acção em particular;	- Dificuldades ao nível da teoria da mente, tornavam a descrição pouco desenvolvida;
<i>Materiais físicos de apoio à compreensão;</i>		Recurso visual com diferentes cores, para associarem a uma emoção/sentimento;		- A dificuldade apenas surgia com a gradação dessa emoção (muito/pouco), mas com exploração da situação atingiam o objectivo	- Não foi necessário o recurso a determinadas cores para nomeação de um certo sentimento; - Os participantes nomeavam, quase sem dificuldade, as emoções e sentimentos;	

<i>Desenvolvimento da componente social da leitura;</i>	Estimular a formulação de inferências;	Partindo do texto, colocar as acções da história, em situações reais, com as personagens de cada família;	Generalização da história para contextos reais;	- Os participantes não sentiram dificuldades;	- Esta foi uma estratégia muito importante, pois só colocando as situações fictícias em situações do dia-a-dia familiar de cada participante, estes as conseguiam perceber realmente;	
---	--	---	---	---	---	--

Fase Final

Categoria de Análise	Estratégias (de acordo com Quadro I)	Decomposição de Tarefas	Competências	Dificuldades	Facilitadores	Barreiras
<i>Organização da Informação;</i>	Construir um quadro síntese	Construção de um quadro síntese com aspectos fundamentais da história;	Capacidade de síntese de cada participante; Extracção de conclusões e significados do que foi lido;	- Os participantes não sentiram dificuldades;	- Criação de um esquema;	
<i>Desenvolvimento da componente social da leitura;</i>	Construir uma história social;	Construção de uma história social;	Generalização da aprendizagem;	- Focalização demasiado individualizada;	- A história social serviu para que os participantes tomassem consciência de todas as competências adquiridas com a intervenção;	

Anexo 2



Organização

Olá! Eu sou o Bionicle Organização que te vai ajudar a organizar tudo que vem no texto. Quem são as personagens, onde estão, o que fazem...

Vamos criar caixas onde guardar essas informações!

Olá! Eu sou Bionicle Curiosidade, sou muito curioso! E para aprender tudo, tenho que saber o significado de palavras que não conheço!



Curiosidade



Detective

Olá! Os meus colegas chamam-me Bionicle Detective porque sou muito bom a encontrar as informações importantes do texto!

Comigo, nada te escapa!



Organizada

Olá! Eu sou a Minnie e vou-te ajudar a organizar tudo que vem no texto. Quem são as personagens, onde estão, o que fazem...

Vamos criar caixas onde guardar essas informações!

Olá! Eu sou o Pateta, muito curioso! E para aprender tudo, tenho que saber o significado de palavras que não conheço!



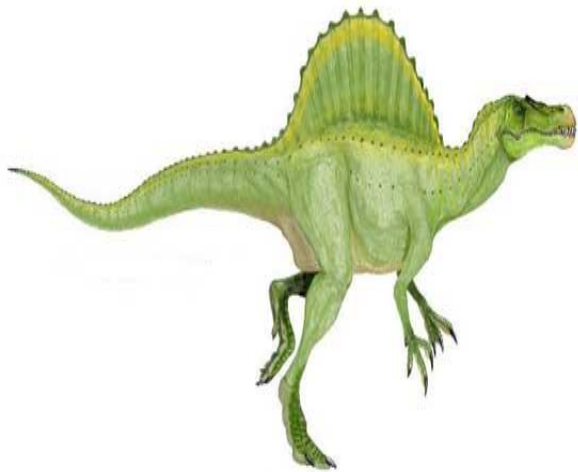
Curioso



Detective

Olá! O meu nome é Mickey e vou ajudar-te a encontrar as informações importantes do texto!

Comigo, nada te escapa!



Organização

Olá! Eu sou o Dinossauro Organização que te vai ajudar a organizar tudo que vem no texto. Quem são as personagens, onde estão, o que fazem...

Vamos criar caixas onde guardar essas informações!

Olá! Eu sou Dinossauro Curiosidade, sou muito curioso! E para aprender tudo, tenho que saber o significado de palavras que não conheço!



Curiosidade





Detective

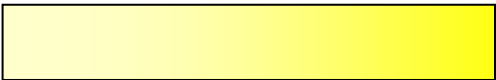
Olá! Os meus colegas chamam-me Dinossauro Detective porque sou muito bom a encontrar as informações importantes do texto!


Comigo, nada te escapa!


Anexo 3














TRISTE







ZANGADO

FELIZ

SURPREENDIDO

ASSUSTADO

Anexo 4

Vou aprender a...	Sou Capaz de...		
	 <i>Estou a melhorar!</i>	  <i>Se continuar chego lá!</i>	  <i>Já Consigo!</i> 
Ler um texto com muita atenção			
Sublinhar as palavras que não conheço			
Procurar o significado de palavras que não conheço			
Sublinhar as expressões que não conheço			
Pedir que à Iolanda me explique as expressões que não conheço			
Fazer uma leitura global			
Resumir o texto enquanto leio			
Distinguir a informação importante da informação acessória			
Pensar sobre o que vai acontecer a seguir na história			
Descobrir quem são as personagens da história			
Responder às perguntas			
Ir confirmar as respostas ao texto			
Caracterizar as personagens			

Anexo 5

História para compreender os textos

Olá! Eu sou o A. e nasci a 16 de Dezembro de 2000, por isso tenho 10 anos.

Esta história ajuda-me a compreender melhor os textos. Quando olho para um texto, sinto-me nervoso porque tenho medo de não o conseguir compreender. Mas existem textos em toda a parte e com a lolanda eu aprendi a ler melhor.

Para compreender o texto preciso de:

- Ler com muita calma, devagar e várias vezes;
- Sublinhar as palavras/expressões que eu não conheço;
- Procurar o significado;
- Sublinhar as partes importantes;
- Recontar a história;
- Responder às perguntas;
- Ir ao texto ver se as respostas estão correctas;

Se seguir estes passos consigo ler bem.

História para compreender os textos

Olá, o meu nome é B., tenho 10 anos, ando no 5º ano, da escola X.

Quando olho para um texto sinto-me feliz, porque eu gosto de ler, principalmente livros da Disney.

Para ler bem um texto, eu tenho de:

- Ler muito bem o texto, com muita atenção;
- Sublinhar as palavras que não conheço;
- Procurar, no dicionário, o seu significado;
- Organizar o texto
 - ⇒ Com cores diferentes, distingo as informações importantes das outras
- Responder às perguntas;
- Ir confirmar ao texto;

Se eu fizer isto tudo, vou compreender melhor o texto.

História para compreender os textos

Eu sou o C., tenho 11 anos e gosto de dinossauros.

Quando vejo um texto, sinto-me um pouco assustado porque os textos são grandes e tenho medo de não os conseguir compreender.

A Iolanda ensinou-me muitas coisas de português e a ler melhor os textos. Por isso, quando for ler um texto tenho que seguir os seguintes passos:

- Ler o texto, com muita atenção;
- Escrever palavras que não conhecemos;
- Procurar o seu significado;
- Distinguir o que é importante para a história;
- Responder às perguntas;
- Ir ao texto ver se as minhas respostas estão certas.

Se eu cumprir o que a Iolanda me ensinou, torno-me um génio em português e não preciso de ficar assustado a ler um texto.